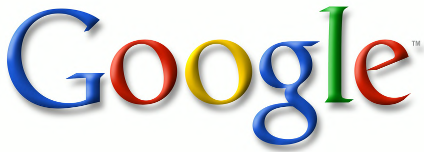
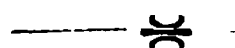




HERBARTIANSK HISTORIEUNDERVISNING

AV

A. K. OTTELIN



Akademisk avhandling, som med tillstånd av filosofiska fakulteten vid Finlands universitet framställes till offentlig granskning i historisk-filologiska lärosalen den 1 april 1908 kl. 10 f. m.



HELSINGFORS
1908

EKENÄS TRYCKERI AKTIEBOLAG
1908

Dessa studier över herbartiansk historieundervisning ha ej blivit vad förf. önskat. Också är ju ämnet ovanligt rikt och omfattande, säkerligen för stort att kunna ens närmelsevis fullständigt behandlas inom ramen av en akademisk avhandling.

Man har sagt om den vetenskapliga pädagogiken, enkannerligen universitetens, att den språkligt och sakligt står på en höjd, därifrån ingen riktig väg banats ned till skolans praktiska arbete (Loss, Matthäi). Genomgående skall här en sådan ton skys; först som sist har jag velat få till stånd en *pädagogisk* skrift, det må nu sedan ofta ha skett på bekostnad av den vetenskapliga apparaten. Boken har skrivits under nära känning av verkligt skolarbete; den teori, som beröres, har jag sett tillämpad eller åtminstone utförd i grundligt genomtänkta läroplaner och präparationer. Måtte här ges helst något uppslag, värt att taga vara på, intresse väckas och spridas för de viktiga frågor avhandlingen behandlar! Ur livligt pädagogiskt intresse har den framgått.

Till professor Wald. Ruin har jag att framföra min tacksamhet för den välvilja, varmed han främjat detta arbete; utan honom hade det överhuvud ej framträtt, åtminstone ej i denna form.

Författaren.

Inledning.

— — Ty det faller snart i ögonen, att vid den historiska undervisningen råder mera godtycke, tvekan och osäkerhet än vid den elementära behandlingen af något annat läroämne.

Z. J. Cleve.

— — Mycket fattas för att pädagogerna i frågor rörande historieundervisningen skulle ha enats och funnit en gemensam bas.

Otto Willmann.

— — Så är det, som håller de högre skolorna samman i bästa fall traditionen, i verkligheten tillfälligheter, den råa empirismen, experimentet.

Otto Frick.

— — Historien skall bli mänsklighetens lärarinna och om den ej blir det, så bära ungdomslärarne i historia en stor del af skulden.

J. F. Herbart.

Vad allt begär man ej av våra dagars historieundervisning! I tider av fara och nöd, då fosterlandskärleken måste stå ren och hög, söker man i det förgångna de mäktiga rötter, vilka skola ge stadga och livskraft. Samtidens onda, dess sociala missnöje, dess religiösa osäkerhet m. m. vill man förebygga genom en rätt framställd historia: den sunda utvecklingens förlopp, dess lagar och möjligheter skola klargöras, typer hämtas fram för att livet igenom värma och luttra. Främst historieläraren skall ge denna massa af upplysningar från vitt skilda håll om teknik, litteratur, konst o. s. v., vilka skolan ej bör försumma att meddela.

Ofta har bristen på enhet mellan läroämnena eller redan inom dessa, atomismen i läroplanen, betecknats som ett kräftsår hos våra dagars skola. Den tanken har då jämväl funnit uttryck, att företrädesvis historien borde bli det sammanknytande. Hela tidens bildning bär ett starkt historiskt drag, allt skärskådas i sin utvecklingsgång; varför skulle ej vid ungdomens daning kunskapsmaterien kunna framställas väsentligen historiskt?

Listan är lång på de fordringar, dem pädagoger och icke pädagoger i vackra ord framfört. Man erinras livligt om ett uttryck av J. F. Herbart: om det ges medfödda idéer, höra förvisso de pädagogiska till dessas antal. En var tager sig talan, då det gäller ungdomens uppfostran. För historiens vidkommande anteckna vi genast, att strävandet mot mål, som ligga utom samtiden, är påfallande; om historien själv som något för sig, ej främst som medel, är mindre tal. Men omtanken om det släkte, som skall bliva bättre än vi varit och äro, tarvar erkännande, och tron, att historien här kan göra tjänster av värde, är vacker.

Låt oss genast medge, att denna höga tanke om historieundervisningen icke gör dess ställning i skolan klarare. Enständigt betyga väl yrkandena, att historien hör till skolans centralaste och viktigaste provinser, vilka ogörligen kunna strykas från läroplanen. Men än mer vittna yrkandena om en viss svaghet hos ämnet: dess ålder i skolan är icke sådan, att vi skulle nått ens närmelsevis nödig klarhet om dess uppgift, diskiplinen själv har varit stadd i så rask utveckling, att det faller sig svårt att binda den inom strängare gränser.

Yrkandena ge jämväl en annan omständighet stark betoning: historieundervisningen, sådan den hittills bedrivits, har sällan lämnat de resultat, man af det rika ämnet kunnat vänta. Mer än ofta är den andliga behållningen, säger man, endast en samling händelser, vilka glömmas allt fullständigare, ju äldre vi bli. Mängden positiva kunskaper är i längden mycket liten hos de flesta. Icke minst ha historiker av facket i skarpa ord tadlat de

små resultat rådande system gett; man erinre sig t. ex. uttalandena på de tyska historikerdagarna eller de historiska författarnes klagomål, att allmänheten ej skänkt deras arbeten tillräcklig förståelse och uppmuntran.

Skolmannen har mot dessa anmärkningar att genmäla, det man ej får bedöma resultat allenast efter positiva kunskaper för tillfället. Var t. ex. om ej genom historien danades våra första politiska begrepp: stat, demokrati, revolution m. fl.? Och alltid stannar ändock en viss bild av utvecklingen och av viktiga skeden däri kvar. Vi ha inga skäl att tvivla, då den kunskapsrike läraren försäkrar, att flit och energi nedlagts rikligt för att bibringa eleven historiskt vetande. Men så allmän är klagan, — och lärarene själva måste instämma däri — att detta vetande, som ju dock i skolan var det viktigaste, alltför lätt förflyktigats och i den allmänna utveckling en var genomgått ej spelat någon större roll, att man ej bör dölja för sig, det allt ej är, såsom sig bör. Den arbetsförbrukning, som åtgått för inlärandet, står ej i rätt förhållande till resultaten.

Det är här lärorikt att vädja till en annan diskiplin i skolan, naturvetenskapen. I ålder som läroämne ett syskonbarn med historien, har naturvetenskapen genom en nyfödd metod, genom uppgivande av all ensidig systematik och tröttande fullständighet blivit ett av skolans trevligaste och mest lockande fack. Läser man igenom t. ex. referaten från de tyska direktorskonferenserna, är det påfallande, huru avböjande mot alla reformförsök inom historieundervisningen man förhållit sig; läraren skall vara historicus bene peritus, framför allt följa med sin fackvetenskap, detta är huvudsak. Naturvetenskapen har vida mer ställt i förgrunden den pädagogiska sidan, utvägarna att intressera eleven, att bygga vidare på det intresse för naturen och omgivningen han tidigt visar; man strävar ej till endast kunskaper, men vill skapa levande intresse för naturen, viss att detta dock är för mer än vetandets alltid i grunden otillräckliga kapital.

Man erinre sig ock, att naturvetenskapen fått till stånd en viss samverkan mellan sina fack.

För den undersökning, som i detta arbete företages, söka vi råd och ledning hos den pädagogiska skola, som fått namn efter Herbart. I ett som annat kom väckelsen inom den naturvetenskapliga undervisningen i grunden från detta håll. Herbartianismen är i dag en alltför vördnadsbjudande företeelse, för att ej även historieundervisningen av den skulle ha rikligt att lära. Från teori har den trätt det levande livet, det praktiska skolarbetet allt närmare. Kritiken ej endast klandrar, men man strävar att skapa en ny och bättre praxis. Vår uppgift skall då bli att visa, i vad mån kritiken och reformförsöken ega fog för sig, att diskutera herbartianernas åsikter om historieundervisningens mål och metod.

Vi skola icke låta modet nedslås därav, att en sådan behandling av ett enskilt läroämne enligt herbartianska principer är något ganska nytt, huru ofta man än betonat nyttan av sådana undersökningar. Särskilt för historieundervisningen är det kännaren välbekant, att i den herbartianska litteraturen trots uppsjön av småskrifter varje sammanfattande behandling saknas.

Herbartianismen går ej mer för full kurs i sitt hemland, där kraftiga angrepp just de sista åren riktats emot den. Vi skola dock ej låta huvudsakerna bortskymmas. Den rätta didaktiken är byggd på oändlig perfektibilitet, har en av de självständigaste herbartianerna, Frick, en gång yttrat. Vi vänta alldeles ej, att herbartianerna skola ha sagt det sista ordet om historieundervisningen. Väsentligen förbehålla vi oss en friare ställning. Det gäller förvisso ej dåraktig helgondyrkan, ej noggrann interpretering av mästaren, icke envist fasthållande vid mindre viktigt. Men väl kan man fordra, att den grund, som finnes, bör beaktas. Man må ej i ungdomlig byggnadsiver leka nyskapare, då ingen anledning därtill ges. Hellre söka guld än mästra och fördöma i obetydligheter, hellre förstå och söka utveckla en riktig tanke, detta är vår avsikt. Sin ungdom och sitt värde skall herbartianismen

icke så lätt förlora, därtill är andan för hög, därtill ligga grundprinciperna för klara.

Herbartianernas historieundervisning är en centralpunkt i deras lära, och ett studium därav tvingar till sysselsättning med så gott som hela deras pädagogiska program.

För gången av vår undersökning faller sig följande anordning naturlig.

Först skall det bli vår uppgift att alldeles kort ange utvecklingen av historieundervisningen, ställa denna och särskilt den herbartianskt färgade in i den ram, dit den hör. Redan på förhand är det att antaga, att avdelningen skall bli lärorik och av vikt för det följande. För vårt ändamål är emellertid en översikt tillräcklig, några allmänna linjer förslå, och kapitlet gör alldeles icke anspråk på fullständighet.

Därnäst undersöka vi de bildningselement historien bjuder. Vi ha att bedöma herbartianernas försök att avtvinga stoffet märkligare vinningar än främst ett minnets och tankens riktande. Kapitlet berör kort sagt historieundervisningens mål.

Men historien må vara om än så rik på bildningsvärde, detta skulle ej tillförsäkra den obestridd plats i skolan. Skolan är en och hel; en läroprovins utan talrika beröringar med de övriga är knappast tänkbar. Vår undersökning om historieundervisningens mål tarvar måhända icke oväsentliga tillägg genom detta kapitel, och vi ha att klargöra, vilka tjänster historien kan göra eller från andra ämnen har att påräkna vid koncentrationsförsöken inom undervisningsområdet. Här skall det visa sig, huru tvingande nödigt det är att få *plan*, helhet till stånd inom ämneskomplexen.

Med ledning av de vunna synpunkterna ha vi därpå att fastställa, vilken bildningsmateria, som skall bjudas de unga, vilka områden och med vilken begränsning.

Sist behandla vi tillämpningen, metoden. Utan att vi kände vägarna och medlen att komma framåt är målet onåeligt. Vi ha materien, det gäller att bearbeta den för skolan. »Här finnes mycket Kongoland främst för de högre skolorna, d. ä. land, som väl upptäckts och är synligt, men som nu måste planmässigt bebyggas och koloniseras». (Frick).

Till historisk orientering.

> Skolan följer med i den allmänna kulturströmmen. Icke pädagogiska överläggningar bestämma i stort dess utveckling, utan det historiska livets stora gång.
>
> *Fr. Paulsen.*

Utan tvivel har i bildningen aldrig trutit historiska element; därtill är lusten att förstå och fördjupa sig i det gångna, att i minnet befästa märkliga drag därav en för gammal drift. Medeltiden, en ytterligt ohistorisk period, förde i sina diktverk fram historiska personer och visade flere tecken till historiskt intresse, ej minst mången dugande historiker. Ansatser äro emellertid ej historia, endast begynnande möjligheter.

Till en historisk vetenskap hör ett visst historiskt betraktelsesätt: medvetande om en kontinuerlig förändring, om ett enhetligt sammanhang med bestämda orsaker och verkningar. Under medeltiden trängde gudsidén ned allt annat, målet söktes städse i en annan, bättre värld; man mäktade ej tro på det goda hos människan, på det världsligas lyckliga gestaltning och stegvisa förändring. Först långsamt bryter sig ett friare betraktelsesätt igenom; egentligen är det först senaste sekel, som skapat en verklig historia. Då omsider blir sammanhanget, utvecklingen axiom, ett blott fastställande av fakta förslår ej längre.

Nu är en av skolans minst omtvistade uppgifter den, att åt de unga bör skänkas samtidens bildningskapital, detta sålunda fortplantas. Blott sällan har ett fack

skaffat sig plats i skolan ur rent psykologiska eller pädagogiska skäl, skolan befruktat vetenskapen. Ett egentligt läroämne historia finna vi något så när allmänt i skolorna först på 1700:talet. Som mogen och energiskt bedriven skoldiskiplin är historien barn av senaste sekel. Skolans läroplan är konservativ mark. Väl ges det alltid desse semper rerum novarum studiosi, nyhetsmakarne i skolan, men blott synnerligen långsamt förmår i regeln en ny bildningsgren skaffa sig varaktig plats.[1])

Renässansen var den stora reaktionen mot medeltidens tunga livssyn; livet var stort och ljust, mänskligheten skön och fri, såsom grekerna trott det. Forntiden blev det fridlysta område, dit tanken sökte sig undan tidens jäktan. En historisk förståelse av antiken var emellertid renässansen ej mäktig att nå. Antikens sakinnehåll hade kunnat bli en historisk vinning av stort värde; det sköts dock allt mera undan och formen, språket betraktades med tiden allt ensidigare.

Det saknas ej försök att bättre hävda det historiska och att ge detta plats vid de ungas bildningssträvan. Humanismen räknar ett flertal dugande historieskrivare; ivern att samla källskrifter är mångenstädes påfallande. Wimpfeling, på en gång pädagog och historiker, skrev redan 1505 sin Epitome rerum Germanicarum i varm nationell ton, helt olik samtidens. Det är ett första famlande och okritiskt försök att göra den fosterländska hi-

---

[1]) Det må tillåtas mig att erinra, huru ytterst litet bearbetad historien över enskilda läroämnen är; en sannskyldig pädagogisk nyodling. Området är intressant i hög grad och från pädagogiskt håll har upprepat betonats vikten av sådana undersökningar (t. ex. blott *Stoy:* Encykl. § 49). Med undantag av uppgifterna i *Neubauers* artikel Geschichtsunterricht i Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik och i *Richters* uppsats Der Weltgeschichtliche Unterricht i Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts (Gotha 1877), vilka i det följande ofta användas, saknas varje sammanfattande framställning; *Manteres* Historianopetuksesta, Helsingfors 1907, s. 1—80, innehåller trots framställningens bredd icke mycket utöver vad Neubauer bjuder. Även historieskrivningens historia ligger ju väsentligen ännu oskriven. — Vår korta översikt berör, såsom naturligt är, främst tysk historieskrivning och historieundervisning.

storien kär för ungdomen och att utnyttja dess bildningsvärde.

Reformatorerna prisa varmt historien. I sin skrift Till de tyska borgmästarne och rådsherrarna, detta de tyska gymnasiernas stiftelsebrev, såsom Rein kallat den, skrev Luther tänkvärda ord om ämnets vikt. Handböckerna i pädagogikens historia citera här gärna hans uttalanden. Han önskar, att de unga skulle få höra »die Geschichten und Sprüche aller Welt» om städer, furstar o. s. v. Den gångna tiden rullas liksom upp för deras ögon, ger goda råd och exempel i fråga om gudsfruktan och sedligt liv, lär praktisk klokhet.

Främst hos Melanchton visar det sig, vilka rika uppslag till historiskt tänkande humanismen gett. Han kallar historien en pictura generis humanae och fattar den som ett levande helt, mer värt än blott notiskram. Han har bearbetat Carions krönika, ett historiskt kompendium, som blev mycket uppmärksammat. I företalet uttalar han sig om historiens nytta i samma riktning som Luther; den förmanar till dygd, ger en skatt exempel med lätt tillämpning i det praktiska livet; nyttan för de statliga värven särskilt i fråga om furstar förgätes ej heller och det nationella får betoning; slutligen visar historien kyrkans utveckling, Guds plan med människosläktet. Melanchton ansåg icke historien vara något skolämne; krönikebearbetningen skulle göra tjänst som ett slags förkurs vid universitetens språkstudier och historia upptogs ej heller i hans skolplan.

Det är en stark tro på det etiskt bildande och allmänt upplysande hos historien reformatorerna uttala. I grunden är synpunkten — eljes ej alldeles främmande ens för medeltiden — fullt lika klart framställd som på 1700:talet. Man märke, huru föga det egentligt historiska spelar in i tankegången; sällan är det tal om att förstå en person eller ett sakförhållande i dess vardande, att förklara orsaker och belysa följder.

Ytterst sällan kommo förslagen till praktiskt utförande. Luften var kvav och snart fanns föga intresse

för forskning eller nybyggararbete. Tidigast torde rektorn i Sorau Heinrich Theodor († 1543) ha lärt historia.[1]) Efter hans föredöme upptog Michael Neander († 1595), i Ilfelds klosterskola historien som läroämne; han fordrar för skolans högsta klasser en tvåårig historiekurs, »ein herrlich lustig Studium» med tillfälle till mångfaldig lärdom. Neanders lärobok i historia bjöd på 40 sidor en överblick från Adam till år 1570 och skulle begagnas vid gymnasiets förkurs i historia; studenterna skulle därigenom ha lättare att följa med universitetens historiska föreläsningar. Men ett sådant skolstudium av historien var ovanligt.[2]) Sturm gav ej de latinska historikerna plats i sin skola, än mindre då historia. Mest spridd var Schleidans bekanta De quattuor monarchiis (1556); mot seklets slut begagnades boken ofta utom lärorameu fakultativt, på privattimmar. I jesuitskolorna kom ämnet erudition redan på 1500:talet att upptaga även något historia; med rätta har man emellertid betecknat denna erudition såsom tämligen värdelös, som ett encyklopädiskt allehanda, som ytligt mång- och halvvetande.[3]) Föreskrifterna i flere skolordningar, Frankfurt, Nürnburg m. fl., att något liknande historia borde läras, stodo väl i regeln blott på papperet; gällde det praktiskt förverkligande bjöd man väl nog historier, sällan historia.

Utom Tyskland hördes röster, som med bättre skäl och i vida större omfattning än reformatorerna och nyss nämda praktiska pädagoger ville införa ordnad historisk undervisning. Ludovicus Vives begärde, att ej blott vanlig statshistoria skulle läras, utan jämväl kulturhistoriskt material begagnas. De vanliga förtjänsterna — ej minst ökad prudentia, världsvisdom för statsmannen – betonas livligt. Säkert låg det även i Vives av-

---

[1]) *Richter,* a. a. s. 173.

[2]) *Vormbaum,* Evang. Schulordnungen I s. 759 ff.

[3]) *Ziegler,* Geschichte der Päd., München 1895, s. 113.

sikter, att historien liksom all undervisning skulle verka uppfostrande, sedligt och religiöst bildande.[1]

Ett synnerligen fritt och värdefullt uttalande om historien träffa vi hos Michel de Montaigne. Han visar dess betydelse vid karaktärens daning, erinrar om dess stora gestalter Sokrates, Epaminondas, Alexander den store m. fl., vilka undervisningen skall ge eleven som verklig egendom. Om jag talar om män, med vilka eleven skall *umgås,* säger han, så förstår jag därunder främst dem, vilkas minne fortlever i böckerna. Handledd av historien skall han lära känna de största andarna från de bästa århundradena. — — Umgänge med andra reder omdömet på ett märkligt sätt. Därför måste eleven såsom Sokrates göra hela mänskligheten till föremål för sitt studium, sitt umgänge, sin kärlek. — — De stora männen från det gångna äro världens uppfostrare. Dem skall man fullt känna, icke endast deras stora bragder i krig, men ock deras egendomligheter och grundsatser i privatlivet, för att i dem må speglas karaktären och att man genom historiestudiet må verkligen nå uppfostrans mål.[2]

1600:talets store didaktiker var Amos Comenius, djup och renhjärtad, i så mycket huvudet högre än samtiden. Hans pädagogik bär detta breda encyklopädiska drag, som med korta mellanrum städse går igen i pädagogikens historia; typisk är för Comenius titeln på kap. X i Didactica magna: undervisningen skall vara omfattande. Skall skolan ge en bild av samtidens hela vetande, kan historien ej lämnas bort. Den fröjdar sinnet, menar han, livar fantasin, skärper det praktiska omdömet. I kap. XXX av Didactica magna fordrar han, att eleverna i den sexklassiga latinskolan skola känna »det viktigaste av mänsklighetens, de främmande folkens och kyrkans förändringar», »folkens och människornas bruk och öden». Han erinrar, att »de skönaste historierna» äro en del av

---

[1]) *Böök, L. Viwes,* Helsingfors 1887.

[2]) Jfr *Kruse,* Die päd. Meinungen des M. Montaigne, Jena 1881.

bildningen, en pärla för hela livet. Varje klass får sin del av dem att syssla med och de öka ej, men minska arbetet, samtidigt som grund lägges för allvarligare studier. Kl. III behandlar uppfinningar, kl. IV de sedliga, framstående dygdemönstren, kl. V olika folkseder, kl. VI ett slags allmän historia, därvid jämväl fosterlandets. I utkastet till en pansofisk skola, (§ 70) förordar han en liknande anordning. Historien börjar på kl. III med ett urval berättelser i nära anslutning till det dagliga livet, moraliska berättelser, som väcka kärlek till det goda och motvilja för det dåliga. För kl. IV, den filosofiska, begär han en historia om »de naturliga tingen», för kl. V, den logiska, uppfinningar, seder och bruk m. m.; kl. VI, den politiska, sysslar med »ritual» historia. Slutligen förbehålles för kl. VII den allmänna historien. Med rätta har Mantere[1]) erinrat, att Comenius uttalanden icke röja djupare historiskt åskådningssätt; även här är det tal om moraliskt övande och om upplysningar av brokigt slag.

Ju längre det lider, desto mera börjar det traditionella eloquensidealet visa sig otillräckligt. Ej heller det religiösa får längre obestritt leda skolorna. Teologins anseende börjar långsamt sjunka på 1600:talet, stats- och naturvetenskapernas stiga. Detta beror på rent historiska orsaker. Efter 30:åriga kriget riktade man blickarna allt stadigare mot väster, där Frankrikes suveräna furstemakt bjöd ett lysande föredöme. Statsbegreppet blir världsligt; fursten är ej längre såsom för Melanchton summus episcopus, vars högsta plikt är att hägna den kristna kyrkan. Den absoluta furstemaktens ryggrad är den stående hären och man söker skapa en starkt centraliserad finansförvaltning. Men för sådant ändamål krävas dugliga ämbetsmän och den teologiskt-filologiska undervisningen förslår ej längre. *Nyttan,* en synpunkt, vilken för de nämda pädagogerna ej varit främmande, bereder plats för ett flertal ämnen, däribland historien.

---

[1]) Historianopetuksesta s. 38.

Av stor betydelse i skolornas utveckling äro riddarakademierna, dessa i regeln föga värda anstalter i ämbetsmannautbildningens och galanteriets tjänst. De äro för sin tid typiska. Till det brokiga mångahanda av nya läroämnen, som infördes, hörde historia, genealogi, heraldik, matematik, fysik, ekonomi, geografi o. s. v. Många ha haft tämligen kort liv i skolan, men de ha dock lämnat kvar ansenliga stycken av sitt område åt historien. Det är liksom skulle det ämnet samlat ihop det bästa av det spridda materialet. Närmast var det behovet av ökad politisk bildning, som gav historien plats i riddarakademin.[1] För tidens uppfattning var det nog, om de ledande stånden egde någon politisk mogenhet, att föra den till bredare lager avsågs först på 1700:talet. Den historiska bildning nu bjöds var säkerligen ej betydande, ofta notiskram om mynt, vapen, genologiska stamträd o. d. Viktigare voro kurserna i juridik, ehuru tillflödena till historien ej heller från detta håll voro stora. För den egentliga undervisningen i historia låg huvudvikten vid det egna landet och de senaste århundrandena.

Från riddarakademierna sökte sig ämnet till gymnasierna. Redan strävandet att få behålla adelns barn talade för införandet av de nya läroämnena. Så vitt tillgång på lärare fanns, upptog man dem, till en början fakultativt. I en eller annan form träffa vi historien bland läroämnena åtminstone från medlet av 1700:talet. Mycket värd behövde undervisningen ej heller här vara. Skolordningarna inskärpa, att det är nog med »huvudsakerna», »de allmännaste begreppen», »det i varje land remarkabla» o. s. v.

T. ex. den Waldeckska skolordningen av 1704 sysslar ingående med historieundervisningen. Denna skulle förmedla kunskapen om det offentliga livet (notitia rerum publicarum) och ge politisk klokhet (prudentia politica). För-

---

[1]) *Rühlmann,* Politische Unterweisung in den deutschen Schulen des 17. und 18. Jahrhunderts. Preussische Jahrbücher Bd 122 s. 133 ff.

fattarläsning förordas och på läraren ställes uppgiften, att han skall lära eleverna, huru de »ein jeglich Land politice betrachten sollen». Man skulle känna statsformen, arvföljden, handeln, skatteväsendet, o. s. v. [1]

Synpunkten, den praktiska nyttan, var den bestämmande, då A. H. Francke införde historien bland läroämnena i Pädagogium; för de lägre ståndens skolor ansågs ämnet ej behövligt, huru Francke än prisar dess gagn »för en var, som vill bli en förståndig och för det allmänna nyttig man». Sannolikt var den givna undervisningen rätt mekanisk, avseende att i främsta rummet inprägla namn och åratal: läroboken Bunos Idea historiae med sina osmakliga bilder tyder ej på något bättre. Francke har emellertid lämnat en mängd högt skattade metodiska råd; den geografiska skådeplatsen borde först klargöras, det hela grupperas kring centrala personligheter o. s. v.

Det pädagogiska tänkandet sysslade på 1700:talet ivrigt med historien. Alltför ofta har det erinrats, huru ohistoriskt seklet var; för historia och historieundervisning bröts dock vida mera mark än under föregående tider. 1700:talet har förberett omvandlingen i det historiska betraktelsesättet. Man rymde naturförhållandena plats i utvecklingen, för vilken man nu omsider fick blicken öppnad, gav intellektet, uppfinningarna, arbetet plats bredvid härskarne och fältherrarna. Kritiken, vilken låg i luften, blev vaknare, källorna flere och rikare.

Seklet var dock främst individens. Allt historiskt skeende härleddes ur isolerade enskilda gärningar, det hela var en präsumtion av personligt ändamålshandlande. Överallt träffa vi detta »förståndsmässiga, lillgamla resonemang» (Eucken), som gjorde, att man så ofta tyckt sig hos århundradet sakna den dimension, som är djupets.

Genomgående behandlas historien allt ännu som medel. Det gällde att befordra upplysningsidéerna; bevismaterial för lärorna fick den gångna tiden bjuda. Gällde

[1] Vormbaum, Evangelische Schulordnungen III s. 160.

kampen katolicismens tvång, hänvisade man till den romerska statsvisheten, vilken prisades som så tolerant. Gällde det republikansk frihet, bjödo Aten, Sparta och Rom ljuspunkter. Forntiden blev ett bildergalleri av patrioter och kejsare; betecknande har Pohlmann sagt, att för 1700:talet Perikles var mindre värd än Kodros och Brutus. Påfallande är seklets stolta självtillräcklighet, Voltaire går i spetsen för medeltidsföraktet, reformationen är munkgräl, medan ens egen »upplysta» ståndpunkt prisas.

Typisk är d'Alembert i sina betraktelser över historien och historieskrifningen. Den var ett medel att varna furstarna för förfädernas fel, att ge efterföljd värda exempel i dygd. Han föreslår, att vid undervisningen börja med nutiden och regressivt skrida mot allt aflägsnare tider. Så skydda vi eleven mot att för tidigt lära »barbariska» namn och data, lära honom tillbörligen känna Ludvig XIV, innan man talat om mindre betydande medeltidskungar.

Seklet kallade sig gärna det pädagogiska. I själva verket har man väl sällan tänkt så stort om framtiden, om uppfostrans möjlighet. För vårt ändamål är det icke nödigt att syssla med de pädagogiska teorierna hos Rousseau, Condorcet m. fl. Vi dröja vid de bägge riktningar, som blevo för skolan praktiskt mest betydelsefulla: filantropismen och nyhumanismen. Vardera ha lämnat rika källsprång åt herbartianismen.

J. B. Basedow, även han så typisk för 1700:talets sätt att tänka, har egnat historieundervisningen stor uppmärksamhet. I hans Methodenbuch tadlas universalhistorien för att den bjuder väl mycket minnesstoff; alla kompendier överflöda av regentnamn och mordhistorier. Med ett egendomligt intresse läser man hans uttalanden i Elementarwerk, där hela sjunde boken egnas historieundervisningen. Ytlighet och löslighet i uppgifter, notiser i mängd och utan sammanhang bjudas; Willmanns uttryck om filantropinismen, vulgär encyklopädism, karaktäriserar avdelningen förträffligt. Boken innehåller följande kapitel: 1:o grundbe-

grepp om statssaker (ett slags social läsebok, påminnande om de denna tid vanliga politiska katekeserna och avseende att klargöra begrepp, sådana som demokrati, skatt, lantdag, residensstad m. fl. i form av fingerade berättelser); 2:o och 3:o geografi; 4:o något ur universalhistorien i tidsordning; 5:o tillägg till grunddragen av universalhistorien; 6:o mytologi eller fabellära; 7:o vapenlära och 8:o begrepp och sammanhang i de historiska vetenskaperna. Genomgående betonas nyttan; bjuder historien ej motsvarande nytta och nöje, kan den skjutas åt sidan. Den kunskap om religionerna, om regeringsformerna, om ett lands lagar och produkter, provinser och orter historien lämnar har sin vikt i det praktiska livet, underlättar samtalen och behöves vid lektyr. Historien skall i sin mån bli en de goda sedernas exempelbok. Även för Basedow hägrar lusten att uppfostra européer, kosmopoliter; det nationella väger liksom för hela århundradet ej tungt.

Nyhumanismen prädikade bot mot nyttighetskraven, hävdade åter »Grundsatz der Innenwelt». Man önskade få kunskapsfack, mer djup och grundlig bildning. Antikens så försummade språk bragtes åter till ära och motiven äro nya: ej för språkets skull, ej för eloquensen läsa vi latin, men det skärper omdömet, behövs för alla grundligare studier; därtill är dess litteratur rik. Man är klok nog att ivra för en förbättrad modersmålsundervisning och låter de bästa reala facken stå kvar. För historiens vidkommande har F. A. Wolf sagt det betecknande ordet. Han ställde gymnasiet som en förberedelse för de lärda studierna, som främst avsågo ett fördjupande i forntiden; dennas och i synnerhet Greklands plats i historieundervisningen blev länge dominerande. Om medeltiden heter det, att den borde behandlas blott så fullständigt, som sammanhanget med de omgivande tiderna krävde. Wolf menar, att historien främst bör studeras under skolans sista år.

Den nyhumanistiska rörelsen begynte tidigare än filantropinismen, bröt sig långsammare igenom, men blev

bredare och räckte längre. Under dess tecken växte Herbart upp, och den har tryckt stark prägel på hela hans pädagogiska tänkande. Av den historiska stämning, som från början av 1800:talet kämpar sig fram, rönte han föga inflytande.

Franska revolutionen är väl det hänsynslösaste upprivande av historiska rötter man känner, prädikande av autonomt förnuft över allt förgånget. Med nödvändighet måste överdrifterna framkalla en riktning, som förde det åldrigas och nedärvdas talan. En hänvändning till det historiska blir påfallande redan mot seklets slut, än mer i början av 1800:talet. I viss mån har revolutionen själv förberett en djupare historisk uppfattning: för första gången voro *massorna* medvetna om sin kraft, och tänkandet kunde ej längre syssla endast med de enskilda handlingarna, än mindre betrakta staten blott som ett maskineri till allmän välfärd.

I Tyskland gick det nationella vaknandet hand i hand med det historiska. Nyhumanismens bildningsideal — den fint bildade världsmedborgaren, höjd över livets småaktigheter — var otillräckligt under motgångens dagar. Ivrigare än någonsin sökte man ur forntiden frammana bilden av friare tillstånd. Medeltidsstudiet började i stark romantisk idealisering, men den historiska ivern fick småningom det välbehövliga stödet av en positiv, mera kritisk metod. Medan transcendentalfilosofin förbyggde sig i sina begreppskonstruktioner, kan man inom de enskilda vetenskaperna visa, huru arbetssättet starkt påverkas av vaknande historicism. Det må vara nog att endast erinra om språkvetenskapen. Nationalismen födde germanisk och romanisk filologi; långt i öster öppnades vida nya världar, och så blev språkvetenskapen den breda, enhetliga företeelse den i dag är. Huru vid är den ej i bredd med nyhumanismen! Lingvistiken nu bär hos sig talrika historiska drag och bekant är, vilka väckelser och vilket föredöme av god helhetsuppfattning den gett historien.

Medan filologin som vetenskap gått framåt, har den

i viss mån inom skolan gjort baksteg. Filologerna inneha ej mer bildningsdiplomet, deras vetenskap är ett av skolans många specialområden.

Det skulle föra för långt att ens i ytterlinjer följa historien och historieundervisningen åt från seger till seger. Det återstår endast att kort karaktärisera våra dagars historiska uppfattning. Bernheim[1]) citerar gärna ett yttrande av Ranke: vi önska veta, »wie es geworden ist». Bernheim ger den attributet genetisk. Mot all egoism och individualism reser sig det historiska betraktelsesättet, erinrande om bundenheten vid det allmänna, om rötterna i det gångna, om en långsam utveckling med orsaker och verkningar, vilkas uppteende kräver lika mycket flit som skarpsinne. Man märke endast, huru rika de strömdrag äro, som mötas i ett historiskt arbete. Det sociala fattas vida bredare än förr. Nationalekonomin är historiens bästa tjänare, språkforskningen glömmes ej o. s. v. Man ställer sig så stolt mot 1700:talets upplysning; den gångna tiden är ej medel blott i dennas hand, var epok har sin särprägel och sin plats som led i det hela.

Man har sagt, att denna hänvändning till det historiska bäst visar, huru litet tiden funnit sig själf, huru den mer än någon annan period är en vardandets. Det är liksom en tröst att forska i det förflutna under den oro, den oförnöjsamhet med blott vetenskap, som skönjes. Vår uppgift skall snart nödga oss att i någon mån belysa även denna fråga.

Den nationella historien sköts vid senaste sekels början i förgrunden. I skolan har den förstått skaffa sig en allt mera bemärkt plats och det yppersta skälet för historiens rätt i läroplanen är alltid, att den bör visa den nationella kulturen i dess vardande. En så kosmopolitisk eller universell tendens som den, vilken t. ex. på 1700-talet gjorde sig gällande, känna vi ej mera.

---

[1]) *Bernheim*, Lehrbuch der hist. Methode, III Aufl. s. 212. D:me, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft, Wiesbaden 1899, s. 7.

Efter vad i inledningen sagts, verkar det säkert överraskande, då jag menar, att Herbart i sin historieuppfattning väsentligen ej hunnit över nyhumanismen. Må man förstå detta rätt! Herbarts *pädagogik* är trots allt sådan, att det ämne, som, *efter* hans tid huvudsakligen, vuxit till våra dagars historia, nog af den har mycket att lära. Därmed är ej sagt, att mästaren varit intresserad av historien eller i fråga om den behöft stå framom samtiden i allmänhet.

Hos Pestalozzi, vilken så rikligt inspirerat Herbart, träffa vi ej någon hög värdesättning av historien i skolan. I hårda ord hånar han detta »kollektivvetande» och beklagar, att »ingen reell sinnlig åskådning» ligger till grund för historien. Det förefaller honom som fullkomligt meningslöst att göra barn, vilka ej ännu känna den samtida, sinnligt fattbara världen kring dem, bekanta med avlägsna tider. Åskådningsbas måste ju tryta (Schwanengesang § 103). För att öva moralisk inverkan kräves ej detta ordväsen, som är för all undervisning så farligt, men barnen måste få se levande, starka bilder av nöd och elände. De nära stående människornas lidande väcker säkrast medkänslan.

Dessa ofta använda uttalanden visa, huru tveksam Pestalozzi var, då det gällde att skaffa historien eller den historiska lektyren plats i skolan åtminstone under de tidigare skolåren. Det synes, som skulle han velat spara dem för mognare år. Bekant är, huru han trodde sig komma till rätta med tabeller och namnregister i historien och tvang Schacht att foga sig efter denna mekanisering [1]).

Även från finskt håll har det framhållits, huru betydande det korrigerande plus är, som här kommit Pestalozzi till del. [2]) Långt ifrån att tidigt vilja störta barnet

[1]) Schachts berättelse är avtryckt hos *Israel*, Pestalozzi in Iferten, Gotha 1900.

[2]) *Ruin:* Karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel, H:fors 1887, s. 348 ff.

i handlingens värld, fordrar Herbart långsamt mognande psykiskt innehåll till skydd och vägledning. Ynglingen och barnet mogna bättre i stillhet än i det vilda brusande livet, menar han liksom Goethe.

På ett flertal ställen närmar sig Herbart Pestalozzi i sin fruktan för en förtidig historieundervisning. Redan i breven till v. Steiger, dessa friska och lockande minnen från hans uppfostrarår, heter det:[1])

»Var skola vi frukta ödets makt, var söka och ana en vis försyn, om ej i historiens helgedom? Men vad uträttar här den oinvigde, som ännu aldrig kände sin bundenhet, emedan han ännu ej ville något stort, som känner Gud blott genom hörsägen utan att någonsin ha behöft honom? — Skall kanske ett torrt kronologiskt skelett för honom förråda det stora skådespelet, innan han ännu har sinne för det?»

»Biografier och verklig historia skulle ännu mindre göra den begärda tjänsten (= att öva det moraliska omdömet). Verkliga karaktärer ha alltid för mycken vacklan och föränderlighet, skiftningarna i desamma äro för fina, de sedliga motiven för mycket sammansatta; — de historiska traditionerna om dem äro alldeles för oförståeliga och tystnade för att man skulle kunna begära tydning av sådana hieroglyfer av den, som ännu ej känner *människan* och ej ännu anar henne i enskilda yttranden. Sedan man dock först, då diktade personer möta, vilka (åtminstone i alla drägliga skådespel) förbli sig vida mera lika och vilkas färg, just emedan den är *sminkad*, är mycket livfullare, föreställt sig allehanda *möjliga* människor och lärt att sätta sig in i deras läge, sinnesart och sätt att känna, skall man lättare, riktigare, med mera deltagande och rättvisare döma över historiska personer.»

Uttalanden antyda ej, att Herbart skulle betvivlat den gångna tidens stora uppfostringsvärde, allra minst den etiska behållningen; för honom är avståndet i tid ingenting avskräckande. Men det är den *diktade* världen han tillerkänner största värdet; den, om något, bör kunna väcka och nära deltagandet. En historia, som sysslar med det verkliga, invecklade livet, sparas till längre fram.

Erfarenheten från de unga uppfostraråren har Herbart i stort senare icke ändrat. Städse föreföll honom den egna tiden med dess slitningar och partianda föga lockande. »Kehren wir zu den Alten!» utropar han äkta

[1]) *Herbart:* Pädagogische Schriften, Ausgabe Sallwürk, II s. 12, 19.

nyhumanistiskt, och tanken att göra grekertiden till en centralpunkt vid de ungas uppfostran går som en röd tråd genom den herbartska pädagogiken. [1])

Man tager miste, om man tror, att Herbart avsett ett historiskt fördjupande i grekertiden. Främst syftar han till kännedom om författarne, bland vilka vi visserligen träffa par historiker. Knappast alls är det tal om politiskt medvetande, det är nog med etiska typer, uppfattning av personligheter.

Herbarts uttryck om det egentligen historiska äro rätt betecknande. I fjärde brevet till v. Steiger säger han, att man kunde anse historiens studium för Ludvig något försenat. Han finner mot sig endast en orsak till tadel: konventionalismen, vars rätt till talan i uppfostringsfrågor han eljes senare skarpt fördömer. [2]) »Skulle Ludvig redan nu deltaga i större cirklar, så måste man skynda att göra honom bekant med huvudhändelsernas tråd;» vi skola bilda hjärtelaget genom att småningom lära honom känna olika känslor, [3]) vi skola bjuda »en stor fortlöpande rad av allehanda intressanta bilder,» vilka mana till tadel och bifall.

»Och för att finna denna karaktärsbildningens väg, vad bättre kunna vi göra än att själva följa spåren av människosläktets moraliska bildning, låta oss, handledda av den grekiska historien, föras in i Sokrates skola, här dröja en stund bland människor, dem vi nu redan känna och gärna ställa framför oss, vilkas seder och karaktärer vi nyss i historien sett uppstå för våra ögon, därpå med mycket villigt, vördnadsfullt sinnelag träda i mitten av Kristi lärjungar och sedan vi följt honom med öga och hjärta mot himmelen, nu andligen höjda (mit erhobenem Geiste) vidare betrakta världshistoriens gång, varsna spåren av försynen i det långsamma, allvarliga, ofta och städse dock endast skenbart tillbaka sig förvillande framsteget mot det bättre och länka blicken långt framåt under våra dagars tilldragelser, hålla modet upprätt och lära att varja vårt eget hjärta emot tidens mångfaldiga fördärvliga inflytanden.»

---

[1]) Päd, Schriften t. ex. I s. 192, II, s. 33.

[2]) T. ex. I s. 117.

[3]) II s. 40, 41.

Sallwürk [1]) har erinrat, att uttrycket »mit erhobenem Geiste» är för Herbart ytterst betecknande; med höjd, vaken blick skola vi vandra fram genom tiderna utan att låta oss nedtryckas. Grekertidens och kristendomens ideal äro i hufvudsak honom nog.

I Herbarts »Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan» (1801) hade man väntat tydliga uttalanden om historien. Vi träffa också här ett yttrande om denna undervisnings anordnande. Sedan det bekanta förslaget att börja med grekiskan, ej med latinet, gjorts, säger han:

»I de bägge högre klasserna, särskilt i Prima, skola de romerska författarene och universal- likaväl som statshistorien jämte de nyare språken finna sin verkligen egentliga plats och då bedrivas, hoppas vi, med vida ökat intresse. Blott att den tidigare ungdomen skall få rycka framåt i den mån dess förmåga gör det för den möjligt att livligt sätta sig in i de olika tidsåldrarna.» (II: 62)

Väl må det gärna medges, att den politiska historien bäst av de unga tillgodogöres å skolans högsta klasser, att de lägre måste syssla med stoff, som ge fantasi och känsla mera näring. Härom skall snart bli tal. Man är emellertid villrådig, vad Herbart avsett med uttrycket universal- och statshistoria. Uttalandena från senare år ställa saken något klarare.

I Allgemeine Pädagogik (1806) egnar Herbart ofta historien uppmärksamhet. Han talar om ett kronologiskt uppstigande från forntiden till nutiden (II: 209). Han begär för gossåldern livfulla biografiska skildringar av människor och grupper av människor, »dock ej nyare politik«, (II: 199), för de sista skolåren mera pragmatisk historia (II: 348). Han erinrar, huru historien kan visa den enskildes bundenhet vid det allmänna, kan lära lugn och besinning (II: 201); han fordrar att den skall politiskt

---

[1]) Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, Langensalza 1887, s. 29 ff.; han har därutöver i flere tidskriftsuppsatser berört frågan. Även *Lehmann*, Erziehung und Erzieher, Berlin 1901, s. 287 ff. betonar det rationalistiska och nyhumanistiska draget hos Herbart och menar, att han här knappast hunnit över 1700:talets ståndpunkt.

upplysa, så att samhället »liksom en landkarta» klart kan överskådas av de unga (II: 207). På en sammanhängande kausal historia tror han ej; man har slutligen, säger han, velat fatta *mänsklighetens* historia som en stor utveckling med allehanda inskjutna idéer — då vände man bort blicken och icke utan grund, ty visserligen är det hela *som skådespel intet helt* ej synnerligen lyftande och föga tillfredsställande (II: 190). Uttryckets udd riktas främst mot Fichte, men är för Herbart karaktäristiskt.

Det är icke klart, om Herbart överhuvud tänkt sig historia i annan form än som litteraturläsning på skolans lägre stadier. Han ger en mängd ypperliga pädagogiska råd, men huvudsaken är det etiskt adlande, icke det vi i dag mena med historia.

I Umriss, utkommen visserligen vida senare (1835) än ovanstående uttalanden, finnes ett ställe, som slutligen ej bör bli oberört. Sallwürk förklarar det, som medgivanden i enskildheter åt redan vedertagen praxis. Åtminstone *då* nöjde sig Herbart ej med historia huvudsakligen å prima, ej å övriga klasser kanske blott med litteraturen och dess historiska sakinnehåll. Kapitlet Geschichte i skriften understryker som alltid den antika historien, men vittnar i omdömen ej om synnerlig historisk skärpa. Historiekursen får ej avslutas, innan man nått en pragmatisk historieuppfattning. »En väl sammanställd historia över uppfinningar, konster och vetenskaper skulle i gymnasiet, men särskilt i högre borgarskolor, bilda avslutningen för den historiska kursen» (§ 251). Den fosterländska historien rycker man ej utan fara lös från dess större sammanhang; ej utan mycken aktsamhet kan den bjudas åt den tidigare ungdomen.

Man värjer sig ej vid läsning av Herbarts uttalanden för intrycket, att tidens damm redan fallit rikligt över dem. Herbart har en gång i Umriss sagt, att historien bör bli mänsklighetens uppfostrare och att ungdomslärarne bära dryg skuld, om så ej sker (§ 250). Yttrandet är en av dessa många klangsatser, åt vilka han ej förmått ge verkligt innehåll.

Mera begära vi än ett historiskt drama, som saknar helhet och ej är synnerligen upplyftande, än en historia över uppfinningar, konster och vetenskaper, än en historia, där ej det nationella väger tyngst, än ett även av Herbart fruktat kronologiskt skelett.

Och vida mera ha i själva verket efterföljarene gett. Med skäl har man tadlat Herbart såsom alltför obestämd. Någonstädes säger Jean Paul, att Herbarts nog så stora lära behöver föras vidare, vi måste »utfylla de vida formerna med nödigt innehåll». Eller för att tala med Pestalozzi: pädagogiken får ej stanna vid blott teori, bli så allmän, att den liknar dessa söndagsprädikningar, vilka uppbygga en hel församling, men så ytterst sällan hjälpa något på rätt.

Redan Herbarts samtida fattade, att i hans pädagogiska teori funnos tankar, som mäktigt kunde höja historieundervisningen. Här må endast erinras om huru mycket längre än mästaren redan Kohlrausch [1]) t. ex. hunnit. Tydligt utsäges att historien skall klargöra utvecklingen, »das allmähliche Werden» och det nationella får kraftig betoning.

Främst blev det Ziller, som sökte ge Herbarts pädagogiska teori dess utarbetning i detalj och praktiska gestaltning. Då herbartianismens historia en gång skrives, skall säkert ett av de vackraste bladen egnas Zillers seminarium med dess övningsskola. Här föddes ett rikt pädagogiskt intresse, som gav uppslag av vittgående slag. Enstämmigt ha ock lärjungarna, t. ex. blott märkesmännen Willmann och Rein, erkänt sin tacksamhetsskuld till Ziller. Å andra sidan kan man ej neka, att genom Ziller något dogmatiskt och avslutat kommit över herbartianismen. Man söker förgäves hos efterföljarene Herbarts fina humanistiska läggning, hans blick för ämnenas egenart; i stort sett har »den vetenskapliga

[1]) Bemerkungen über die Stufenfolge der Geschichte 1818; Deutsche Geschichte från samma år.

pädagogiken» icke gått synnerligt framåt de sista tjugo åren.

Vill man kort ange det nya i Zillers strävanden utöver Herbart, så är det jämte den mera praktiska riktningen ett understrykande av skolans etiskt-sociala roll. Ännu präglas flere paragrafer i hans Etik[1] av ett visst sociologiskt betraktelsesätt, där ögat städse är öppet för statens intressen; ej under om efterföljarne ivrigt betonat det. Det är ogensägligen hos Ziller framträdande, ehuru en ensidigt individuell och psykologisk ståndpunkt ofta förträngt det.

Knappast kan man förebrå herbartianerna för brist på historiskt sinne. Här som i många andra avseenden ha de med vakenhet följt tidsströmmen åt och förstått tillgodogöra sig för pädagogiken kulturens vinningar. Volentem ducunt fata, nolentem trahunt.

Mer än någon annan har väl Rein betonat det historiska. Hans bästa arbete är allt ifrån unga år egnat läroplanen. Tanken att föra samman alla skolans fack, att låta de humanistiska, de övervägande historiska bli de krönande gör sig hos Rein ännu livligare gällande än hos Ziller.

Som herbartianer har jag i det följande räknat även Willmann och Frick. Det har skett ej allenast, emedan de så framgångsrikt understött det bästa i herbartianernas strävanden, utan lika mycket emedan deras pädagogiska tänkande vuxit sig starkt på herbartiansk mark. Att de ofta tagit avstånd från herbartianerna betyder mindre. Betecknande yttrar Frick[2] — och yttrandet kan gott föras tillbaka på hans egna skrifter — att varje sida i Willmanns Didaktik als Bildungslehre förråder Herbarts anda; allt väsentligt och banbrytande är beaktat och i sådan mening kan han gärna kallas herbartian.

---

[1]) Allg. philos. Ethik II Aufl.

[2]) Pädag. und didaktiske Abhandlungen Halle 1893, I s. 300

Historiens bildningsvärde.

— — Har du väl någonsin sett historien avbildas såsom en gubbe med vis panna och stelnat hjärta, vägande allt med förståndets vågskål? Är icke hävdernas genius fastmer en evigt blomstrande flicka, full av eld, med ett brinnande hjärta och en flammande själ, mänskligt varm och mänskligt skön?

Z. Topelius.

Låt oss genast börja med det, som främst ger herbertianernas historieundervisning färg!

»Jag erkänner ingen undervisning som ej uppfostrar», skrev mästaren 1806[1]). Uttalandet är vordet ett slagord och har mer än ofta fått en bismak av platthet. Men det framhäver kärnpunkten i herbartianernas lära: sedlig karaktärsbildning. Gäller det att jämföra de olika ämnenas bildningsvärde med hänsyn till de tjänster de göra uppfostringsmålet, får historien en av de främsta platserna. Så betydande är dess etiska innehåll.

Vi *få* icke stanna vid detta andliga armod, detta förtvinande av alla religiösa och sedliga intressen, som är i vår praxis så påfallande. Allvar och innerlighet prägla Herbarts uttalanden, då han bestämmer sin undervisnings mål. Icke ofta läser man i uppfostringsskrifter djupare och varmare ord än de sidor i Allgemeine Pädagogik, som egnas denna sak. Man märker lätt felen i Herbarts etiska och psykologiska förutsättningar på ifrågavarande ställen; grundtanken att även undervisningen bör sedligt höja, förnekar man icke gärna.

---

[1]) Herbart, Päd. Schr. I: 123.

Det ligger optimism i all pädagogiks väsen. Man står ej tröstlös inför dåliga anlag, inför likgiltighet och fruktlöst arbete. Hoppet, om något, är pädagogens egendom. Att överskatta inverkan på de unga, är naturligt lika väl som det är större och vackrare än att blott vilja se den nakna sanningen: så litet förmå vi. Även om den rättslärde och psykologen skaka på huvudet än så ofta, skall man alltid skriva huvudfelet vid en mer eller mindre förfelad existens på uppfostran.

»Uppfostraren skall ha mod att förutsätta, det han kan, där han börjar rätt, genom estetisk framställning av världen tidigt och starkt nog determinera, så att själslivets fria hållning ej mottager sin lag av världsklokheten, utan av rena praktiska överläggningar.» Ett yttrande av Herbart, som i all sin korthet innehåller hela hans läroprogram. Mot alla dessa farliga intryck av omgivningen bygga vi upp en inre skyddande värld. Långsamt skola vi nå »die Charakterstärke der Sittlichkeit», resa upp »eine Macht des Sittlichen» i människan, ge henne en himmel och en polstjärna, som lyser var helst hon än går. Föreställningarna äro medlet för etisk inverkan. Genom dem syfta vi till en gedigen, lätt behärskad fond av kunskaper, reflexioner, som stå viljan nära, skola skapa »Gesinnungen», beröra och behärska hjärtelaget [1].

Väl har kunskapen sitt stora värde; i skolan är den dock aldrig självändamål. Man har sagt om det vetande Sokrates egde, att det var liksom ett inre handlande, redan i sitt ursprung praktiskt. Städse var viljandet med; vetandet betydde föga, om det ej kunde draga handlingslivet till sig. Det är något dylikt herbartianerna avse med sin gesinnungs-bildning.

---

[1]) *Herbart*, Päd. Schr. II s. 212. *Ziller* Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht II Aufl. s. 227 ff. *Rein*, Pädagogik in system. Darstellung II s. 160 ff.

Kan undervisningen uppfostra? Kan den uträtta så mycket, skapa en ur moralisk insikt framgången vilja, leda deltagandet «bis zum Fordern und Handeln hinaus»? Det kan ej nekas, att ej herbartianerna trots all vältalighet kommit att i denna fråga stå allt ensammare. Att göra viljan stark och god, det önskar nog gärna all pädagogik, men medlen äro ej så lätt funna, utsikten till framgång ej så säker.

Med skäl har nyligen Barth [1]) erinrat, att Herbart skattat åt en betänklig intellektualism, som med åren stegrats. I Allg. Pädagogik är hållningen ännu måttfull: »inverkan på tankekretsen, om ock den träffar blott *en* faktor i karaktären, är dock nästan allt vid den avsiktliga karaktärsbildningen [2]). I Umriss falla inskränkningarna bort; viljan har sin rot i tankekretsen», i en hel och väl ordnad helhet av föreställningar [3]). Hos Ziller är hållningen som vanligt ytterligare tillspetsad, emellertid praktiskt klarare. Han betonar, huru övergående all annan inverkan, framkallande t. ex. av känsloyttringar, är, men »undervisningen är den starkaste pädagogiska kraften», föreställningarna, de förbliva kvar i själslivet» [5]).

Det skall nu icke falla någon in att bestrida sanningen i dessa uttalanden, men de gälla endast med stark avprutning.

Mer än all skolans undervisning verkar i uppfostrans syfte det pliktmedvetande den skapar genom omutligt, trofast fullgörande av åtaget arbete dag efter dag, år efter år. En vaken, god kamratanda, lydnad och aktning för lärare, se där uppfostringsmedel av högsta värde; de betyda vida mer än alla ädla maximer och vackra historiska gestalter, emedan de höra det verkliga livet till. Har hemmet försummat sin skyldighet, är skolans verksamhet här dubbelt viktig.

---

[1]) Die Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre, Leipzig 1906, s. 33, 70.

[1]) Päd Schr. I s. 232, 233.

[3]) Päd. Schr. I s. 306, 353 (§ 58, 147).

[4]) Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht, II Aufl. s. 227—29.

Man minnes Pestalozzis präktiga uttalanden i denna sak uti breven från Stanz. Först och helst skulle uppfostran anknytas till händelser i det dagliga livet. »Så kom det sig, att jag lät väckta känslor föregå varje dygd, ty jag ansåg det olyckligt att tala med barn om en sådan sak, om vilken de ej också veta, vad de säga». [1])

Uppslaget har Foerster i sin bok Jugendlehre fört vidare. För honom liksom en gång för Locke, är självbehärskningen den grundläggande dygden. Men det går icke an att *lära* den på övligt sätt, man må snarare *förhjälpa* de unga till moral. Berättelsen om Mucius Scävolas uppoffrande bragd är vacker, men barnet är ingen gammal romare, det lever i en helt annan social miljö. Blott i en verkligt konkret uppfostran kan anekdoten göra nytta som bild eller symbol, den moraliska berättelsen roar, men den uppfostrar mindre än vi tro. »Die Sterne die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht». [2])

Pädagogiken har för närvarande stark benägenhet att rikta blickarna till England. Man talar om den hjärtliga otvungna andan, som där så ofta slår emot främlingen. Man prisar dessa alumnat, som veta att utveckla dygder sådana som sanningskärlek, mod, rättvisa. Man erinrar, huru mycket bättre den egentliga uppfostran lyckas på bollplanen och lekplatsen än i klassrummen.

Herbartianerna ha ej varit blinda för allt detta. På visst sätt är hela avdelningen i Zucht i mästarens och efterföljarens skrifter ett bevis för att man överskattat undervisningens betydelse, men i grunden dock ser den riktiga vägen. Rein t. ex. hör just till dem, som med stor iver arbetat för skollivets riktande [3]); även Waitz betonar kraftigt livssfärens och kamratkretsens betydelse [4]). Men man saknar klart erkännande, att stigen mellan

---

[1]) Päd Schr. Ausgabe Natorp III s. 16 ff.

[2]) Berlin 1905 s. 15 ff, 672 ff; jfr jämväl hans Schule und Charakter, Zürich 1907 s. 135 ff.

[3]) Päd. im system. Darstellung II s. 605 ff.

[4]) Allg. Päd. IV Aufl. s. 15, 16.

kunskap och viljande är lång och icke lätt farbar. Den riktiga insikten, de vackra ideala tankarna, om än så sammanhängande och eniga, de om än så varmt tillegnade maximerna föda ej med nödvändighet det rätta handlandet. Insikten tarvar övning, upprepad övning för att bli viljeriktning, lärde redan Aristoteles. I våra dagar har det ofta framhållits, huru den långa, lugna överläggningen driver undan beslutsamhetens friska by, huru en »rein geistige Rildung» kan vara nästan till fara för handlingslivet »Zur Tat hinaus» vill man, men det går ej.

Må man här förstå Herbart rätt. En egendomlig försiktighet bjöd honom, som sagt, att ej för tidigt störta barnet in i handlingens värld. Han begär »en de inre etiska fondernas i lugn skeende beredelse och mognad, som slutligen skall giva handlingslivet dess ideella halt och som ej ersättes genom praktisk övning» [1]. Det gäller att få föreställningslivet starkt känslobetonat i sedlig riktning och det sker väl bäst genom ständig vädjan till den värld barnet redan gjort till sin, genom, sådana vackra anknytningar till dess hehov och intressen Foerster så älskar framställa.

För vårt ändamål ställer sig saken sålunda:

Vi avstå alldeles icke från en tankekretsens daning, sådan herbartianerna begära. Trots allt är den moraliska undervisningen en faktor av stor vikt för de unga. Väl kan den icke ofta stärka, än mindre i regeln öva viljan, men den kan ge uppslag och väckelser, upplysa och värma. Väl är det också sant, att en mycket betydande del av undervisningen ej blir och ej heller behöver bli egentligen moraliskt värdefull. Men vi hålla före, att, om historien studeras av unga människor med stark och sund rättskänsla, den också må öva och skärpa denna. Historien i skolan är ingen gubbe med vis panna och stelnat hjärta. Må undervisningen göra vad den kan för att fostra osjälviskt deltagande, ge tankekretsen ädelt innehåll! Så samlat och helt, som herbartianerna säga, blir

[1]) *Ruin*, Karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel s. 31.

detta nog ej, därtill äro källsprången till det unga själslivet för mångahanda utöver skolans undervisning, själslivets egna krafter för självvärksamma. Ett sådant känslobetonat ädelt tankeinnehåll och en sådan ofta övad moralisk värdering bjuda skydd i livet, bli kanske stundom ett »besinningens ankar», häri ha herbartianarne rätt.

Någon historiens »Herabwürdigung zum Bilderbuch und zur Beispielsammlung für unsere Moralanschauung» frukta vi ej. Århundraden igenom har man av historien väntat etisk vinst och vi se alldeles ingen anledning att avstå från denna förmån, för så vitt det kan ske utan att det historiska äventyras[1]). En sådan moralisk värdering står en gång för alla barnet och ynglingen nära; man är etiskt intresserad och nöjes ej blott med betraktande.

På 1700:talet framkastades ofta den frågan, om ej de moraliska begreppen borde vara klara, innan historiestudiet börjar; tanken går ju igen hos Pestolazzi och Herbart. Diderot föreslog en medborgarkatekes med etiskt och praktiskt innehåll och menar, att det är både nyttigt och angenämt att ha begreppen om rätt och orätt tidigare färdiga.[2]) Betecknande nog föreligga inga uttalanden i frågan av herbartianerna. För dem liksom för Herbart själv är det moraliska intet fack, utan en princip; det skall verka som utspilld olja, tränga in överallt, behövas överallt.

— Är emellertid historien utan vidare egnad, att befordra det sedliga? Och äventyras ej dess egenart genom denna moraliska kursivering? Får man i historien alltid på herbartianskt sätt använda etisk måttstock? Anders Fryxell ber trohjärtat i Hävdateckarens morgonsalm: »Men ock styrka giv att bestraffa rätt grymhet, svek och kiv, så att brottens olycksdigra minnen ropa varningsord i nutids sinnen!» — vilket väl knappast går

---

[1]) *Münch*, Geist des Lehramts, II Aufl. s. 439.

[2]) *Diderot*, Oeuvres Completes III, Paris 1875 s. 492.

ihop med det kyliga forskarlugn, som bör utmärka historikern.

Så ofta kan en etiskt fördömvärd handling historiskt försvaras. Genom sina följder blev den av stor betydelse; ett krig kan liksom rensa luften och de lidna förlusterna uppvägas mångfaldigt av det därpå följande uppsvinget på alla områden. Att den starke segrar, är säkert det hela till största båtnad. Tillfogar läkaren patienten smärta för att bota honom, finner ingen det förkastligt; ändamålet har helgat medlen. Så resonerar man.

På sin generalförsamling i Naumburg våren 1906 diskuterade den herbartianska föreningen för vetenskaplig pädagogik frågan om politik och kristlig etik [1]. Genomgående betonades, vilket svalg dock finnes mellan politikens eller affärslivets och den stränga moralens värdesättningar: israeliterna sätta sig med den starkes rätt i besittning av Kanaans land, Polen delas mellan mäktiga grannar, kolonialpolitiken drives blott med hänsyn till den egna nutidens behov; det talas hos Moses om huru israeliterna förbjödos att taga ränta av sina landsmän, men främlingarna fingo tungt beskattas — en låg moral, som väl passar in på våra dagars och alla tiders natiotionalism. Enhälligt betonades nödvändigheten, att här trots allt använda invidualetisk måttstock. Om den politiska moralen undandrager sig sedligt bedömande, då gäller den ej för skolan.

I själva verket: måste ej denna upprepade erfarenhet, att det onda segrar,! att det egna jaget för folket och individerna betyder mest, att makten är rätt, denna falskhet, som är så vanlig och skenbart nödvändig — diplomatin t. ex. med sitt dubbelansikte — verka förstämning och oklarhet i de ungas sinnen? Men om så är, är det dubbelt nödvändigt att resa högt det rena uppsåtets adel, det rättas majestät. Utgången av en sak ändrar

---

[1]) *Thrändorf*, Politik und Ethik : Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagogik XXXVIII: 1 ff.

ej omdömet; handlingen skall bedömas som sådan utan hänsyn till följden.[1])

Med skäl erinrar Foerster[2]) att ett sedvanligt snäft tillbakavisande t. ex. av uppfattningen, att ändamålet helgar medlen ej är till fylles. Läraren måste här som eljes komma eleverna stödande och ledande till hjälp. Han må visa, huru råhet, bedrägeri och rov icke äro rätta medel för en hög kultur. Vi må lära oss att städse söka det verkligt stora, som ej frågar efter tillfällig, t. o. m. långvarig yttre framgång. Förr eller senare straffar sig användande av dåliga medel. Men en sådan diskussion är nog möjlig endast där läraren vetat vänja eleverna att själva *fråga,* blott så kan han vara viss att i någon mån känna de många skiftande spörsmål, som röra sig hos de unga; att svara och utreda blir ofta en ytterst svår sak.

Ännu vanskligare ställer sig saken, om vi måste klargöra, huruvida en person verkligen var ansvarig för sin handling. Vi bedöma efter våra dagars förhållanden avlägsna tider utan att i grund känna de omständigheter, som framkallade handlingen. Möjligt är, att rummet för självbestämmelsen nog var så obetydligt. 1898 diskuterades frågan på ett herbartianskt lärarmöte i Weimar; därvid framhöllos svårigheterna av ett etiskt bedömande t. ex. av Bär. Församlingen höll före, att även här det absolut etiska måste prövas, men samtida förhållanden kunna modifiera omdömet.

Påtagligen är försiktighet här på sin plats Fantasin, gissningen, sannolikheten må ej ha för fritt spelrum De unga få ej vänjas vid för tidigt dömande och fördömande, vartill de äro så frästade. Problemen äro invecklade och höra väl endast med stark begränsning skolan till.[3])

---

[1]) *Zillig* Der Geschichtsunterricht i Jahrbuch d. Vereins für wissensch. Pädagogik 1882 s. 219 ff.; synpunkten genomföres följdriktigt i alla herbartianska präparationer för historieundervisningen.

[2]) Jugendlehre s. 65.

[3]) Jfr för hithörande frågor *Grotenfelts* förträffliga framställning i Geschichtliche Wertmässstäbe, Leipzig 1905, s. 143 ff.

De berörda frågorna visa bäst, huru rikt tillfälle till etisk fördjupning och tänkande betraktelse historien bjuder. Utan tvivel driva herbartianerna sin etiska ståndpunkt ofta för långt. Deras långa »Besprechung» verkar tröttande, huru prisvärd än avsikten att sedligt höja är. Uttryckligen har Waitz [1]) varnat för lång moralisering och fruktat, att den skall »urvattna» historien; vida bättre är ett kort markerat sedligt omdöme, som enkelt ger saken dess rätta namn. De nu så ofta vidhängda avslutningssentenserna, maximerna ge stundom det hela en viss platthet; den episka stämningen, historiens livsluft, förflyktigas. Tveksam är man jämväl, då Ziller fordrar, att allt skall ställas i den etiska karaktärsbildningens tjänst; i och för sig har vetandet ingen betydelse [2]). Ett uttalande av Topelius visar det berättigade i yttrandet, men framhäver icke mindre dess ensidighet; han skriver:

»Huru högt jag än ställer vetandet, kan jag ej undgå att ställa människans sedliga värde ännu högre; och huru oberäkneligt viktig jag än må anse intelligensens utveckling vara både för den enskildes lycka och fosterlandets väl, kan jag ej undgå att tillerkänna den levande kristendomen, den fasta karaktären, viljekraften, rättskänslan, hederskänslan, själva försakelsen, fosterlandskärleken och andra sådana grundelementer av livet ända ned till den fysiska kraften som ett villkor för själskraften, därvid en lika betydelse». [3])

Således: jämväl vetandet, den historiska kunskapen har sitt stora värde, även om större mål ges. Ej för skolan, men för livet lära vi, heter det; ja väl, men vi leva också för att lära. Kunskapen är »ein Lehrgut», ett nedärvt andligt kapital, som ej får minskas, men bör förvaltas och ökas. [4]) Undervisningen i de enskilda facken må ej göras till blott medel; historien har ett egenartat innehåll och eget värde.

---

[1]) Allgemeine Pädagogik IV Aufl. s. 240.

[2]) T. ex. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht II Aufl. s. 22.

Pädagogiska föreningens tidskrift årg. 1867 s. 96.

[4]) *Willmann*, Didaktik als Bildungslehre II Aufl. s. 58.

För historieskrivaren är denna sida av saken h. o. h. bestämmande. Att förstå det historiska sammanhanget, att söka meddela full sanning är hans mål. Dessa »Nebenzwecke» — det nationellt uppfostrande o. s. v. — äro på sin plats allenast där de ej inkräkta på eller förvanska den historiska troheten. Påtagligt är, att »biafsikterna» vid skolans undervisning ha vida större betydelse. Läraren och ännu mindre eleven stå ej på vetenskapens svala höjd; stoffet skall få liv och värme, fosterländskärleken näras och stärkas, det sedliga omdömet utvecklas. Det står för oss således klart, att historien i skolan ställes i det sedliga målets tjänst, men det uppger därigenom icke sin ställning som kunskapsfack; det andra målet är: jämväl historisk kunskap.

Vi stå nu färdiga att mera i detalj granska den uppgift herbartianerna tillmätt historieundervisningen.

Historien har främst att representera *umgänget.* [1]) Den skall stå eleven nära, bli en kär vän, som ger honom näring till tanke och hjärtelag. Det är ett svagt ord, som ej ens närmelsevis anger allt, vad herbartianerna mena. Umgänget skall, för att begagna ett bekant Herbart-uttryck, göra hjärtat stort och fullt, även då inga vackra familjeförhållanden, ingen lycklig ungdomsvänskap, intet varmt förhållande mellan lärare och elev ges. [2])

Just med avseende å umgänget har Ziller fört mästarens lära ett gott stycke framåt. Överallt uppspårar han stoff, som tilltala och rikta barnanaturen. Vi leva oss in i dem, taga del i olika tiders liv, skapa vad han med ett makalöst betecknande ord kallat fantiserat handlande. Detta handlande i tankarna är, menar han, avgjort att föredraga framför det verkliga. Överläggningen är lugnare och fantasins handling blir i regeln bättre motiverad än den verkliga. Och ju mera man handlar stort och ädelt i tankarna, dess större bli utsikterna, att vi

---

[1]) *Grotenfelt*, Die Wertschätzung in der Geschichte, Leipzig 1903, s. 78 ff.

[2]) Päd. Schr. I. s. 189.

som vuxne skola finna rådrum för överläggning och välja det goda.[1])

Det börjar anspråkslöst, detta umgänge; den gångna tidens gestalter likna mycket först den egna omgivningens, men blicken vidgas med tiden och dess synfält blir stort nog att kunna avteckna de vackraste och ädlaste tänkesätt, de bästa bragder. Må vara att många drag äro barnsliga, lyckligt är att barnets förhållande till dem bär förtrolighetens prägel. De äro dock barnets egendom, alls ej främmande för detsamma, såsom Pestalozzi trodde. Om så ej är, har undervisningen föga värde. Även för den vuxne gäller det att liksom omsätta det gångna i levande verklighet, ställa in det under lupen av sitt formgivande jag; min inre värld giver och tager på en gång. Det ligger sanning i det ordet, att all erfarenhet är utvidgad själverfarenhet.

Genom den historiska sagan och berättelsen växer småningom fram en lång rad inre gestalter. Det heter, att historien skall återväcka liv: det gäller att indikta värme och skönhet i denna text, som rymmer så mycken rikdom och tjusning, att låta fantasin med sitt ymnighetshorn och sin förmåga att försmälta träda hjälpande till.

Denna värld bär, särskilt de första skolåren, en utpräglad etisk färg. Det är ingenting sökt häri. Ofta har erinrats om vilken otroligt rik fond sedligt innehåll den historiska sagan och berättelsen bjuda.[2]) Lika viktigt är, att man kan vädja till det bästa och varmaste hos barnet.[3]) Barnet dömer i dessa skiftande viljeförhållanden, »det delar ut sedligt lov och tadel, skärper sin

---

[1]) *Ziller*, Allg. Pädagogik, III Aufl. s. 191 ff.

[2]) Jfr *Willmanns* och *Loos* Homeros-, Herodotos- och Livius-läseböcker, bearbetade för den uppfostrande undervisningen.

[3]) Hos *Cleve* (Människans bildning och villkor s. 24) träffas följande vackra karaktäristik. »Där barnet beder: »gör mig god!» där beder ynglingen: »lär mig inse det sanna!» och mannen: »giv mig kraft att göra det rätta!« Det godas värld är barnets värld, såvida det ej blivit med våldsam hand därifrån utdrivet».

etiska iakttagelse och urskillning, riktar och bildar sin sedliga insikt». [1])

Aldrig nöja sig herbartianerna blott med framhemtande av det nya och inlärande därav. Uppfattning är ej nog, reflexionen bör komma till och avser framför allt etiskt bedömande. Vi måste öva deltagandet, göra vägarna från huvud till hjärta lätt farbara. Man anser sig ha gjort den bestämda erfarenheten, att eleven långt ifrån alltid bedömer och än mindre bedömer riktigt historiens mångfaldiga handlingar.

Huru skulle du handla i detta fall? Huru utvecklade sig just detta tänkesätt hos hjälten? Var det rätt gjort? Sådana frågor räknar herbartianernas praxis i rikligt antal. Städse vill man förvissa sig om att de unga äro med, att stoffet icke lämnar dem likgiltiga.

Det är till *människorna* vi vilja tränga fram. De yttre händelserna höra historien till, men det yttre är blott skal, det bakom liggande är levande människors själsliv. Alla krig, all statlig kamp, allt kulturellt arbete har framsprungit ur handlande människors strävanden och tankar. »Det egentliga innehållet, substansen i all historia kan dock slutligen ej vara annat än andligt skeende (geistige Vorgänge) hos människorna.» [2])

Man har ofta jämfört historiens verkan med de stora diktverkens; låt oss ställa delar av vår verkliga nordiska historia t. ex. å ena sidan och Karolinerna eller Fänrik Ståls sägner å andra. Det torde vara mången, som förmenar, att dikterna vägt etiskt tyngre, gett större historisk behållning. Man kunde åberopa sig på Tellsagan, vars historiska kärna ej är synnerligt betydande; huru har ej den väckt historiskt intresse, än mer samlat ett helt folk, eldat och eldar ännu? Bäst visar det sig här, huru föga det stelnade hjärtat och den visa pannan höra till ungdomens väsen. Men då man *känner* liv pulsera och kan åskådligt föreställa sig en gången

---

[1]) *Ruin:* Karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel s. 44, 45.

[2]) *Grotenfelt*, Wertmassstäbe s. 135.

tids glädje eller lidande, då blir tiden kär, för en var personligt värdefull.

Saken är densamma, som redan Aristoteles med sådan skicklighet fått fram. För honom var diktkonsten mera filosofisk än historien; man märker hos Herbart så ofta samma tankegång.

Vår jämförelse tarvar förklaring. Historien framställer blott individuella fall, «einmalige Vorgänge», dikten generaliserar, hemtar fram allmändrag, typer. Men dikten saknar verklighetsprägeln, och uppfattningen är halv, om man ej strävar jämväl därhän. Historien *kan* bli rik jämväl den, men det må villigt medges, att diktverket kanske verkar djupare. Vi beundra i Don Carlos den politiska frihetens typ, förstå bättre Schillers Wallenstein i dramat än i hans historia om det trettioåriga kriget och bättre än t. o. m. i Rankes framställning. Historien nödgas vara svalare, emedan den kräver realitet och sanning. Ju högre upp i skolan vi nå, dess mera måste detta bli bestämmande.

Historiens umgänge, detta inlevande är utan tvivel vanskligare än diktens. Vi ha redan antytt en del svårigheter. Knappast någonsin bjuder ens forskningen motiven fullständigt; fantasin och en kritisk historiebehandling ha att utfylla vad som brister, för att bilden skall bli något så när hel. Förståelsen gäller för eleverna mognade människor, och det är knappast att vänta, det motiven närmelsevis skola bli fattade. Ej endast individuella orsaker verka, men handlandet bestämmes av en rad invecklade faktorer: folkanda, tidsstämning, samhällsklasser m. m. Det heter ju, att blott den, som står högt i samtidens kultur, kan tyda det stora och höga hos förgångenheten.

Herbartianerna svara, att de för de tidigare skolåren valt stoff, som höra till avlägsna epoker. Det i tid närstående är psykologiskt avlägset, invecklat och svårförstått. Men den gångna tiden, t. ex. patriarkernas epok i bibliska historien, är med barnanaturen sällsynt förvant. Herbart kunde ej nog prisa den grekiska sagan, Odyssén, den ideala gossålderns bok. Man vill helst ha stora

klassiska stoff för dessa tidigare års historiekurs; det gäller påtagligen ännu lika mycket dikt då ännu som verklighetshistoria. Det skall snart bli tal om dessa olika årspensa, då de s. k. kulturhistoriska stegen behandlas.

I själva verket torde det bli nödigt att ställa upp tvänne olika historiekurser: en lägre med uppgift att främst tilltala gemütet och en högre, där de mera intellektuella synpunkterna komma till heders. Vi ha i detta fall av Herbart fått uppslaget; jämväl Waitz[1]) ställer i fråga historiens värde för insikten under tidigare år, men ämnet har då ej desto mindre en viktig uppgift.

Vore det ur vägen, om för denna första kurs skulle väljas det egna landets historia? »I ären mina vingar», sade fordom en konung åt den här, som följde honom på hans ärofulla väg. En första historiekurs, given på herbartianskt sätt och med herbartianskt mål, skulle bli för eleverna sällsynt kär, för konungen, den skicklige läraren, icke mindre. De tidiga skolåren ha icke den mogenhet, som den egentliga historien kräver, men vi försmå »kausalitetens järnband», vi låta ej fantasin förtvina, »associationens luftiga väv» spännes ut och deltagandet är lätt vunnet. Det är folkskolans, enhetskolans historiekurs, denna. Den kan, rätt började, fostra hängivenhet; pädagogiskt sett är den utan tvekan vida mer lockande än den senare, den gymnasiala. Men för den kursen är läroboken ännu oskriven, intresset ej stort, möjligheterna blott så mycket större.

Enhälligt ställa herbartianerna upp som mål för undervisningen väckande av *intressen*. För fullständighetens skull må ett referat av läran i denna punkt lämnas.

Fackvetenskapen gör allt för att inprägla sitt stoff, för att föröka kunskapsbeståndet,[2]) intresset och deltagandet följa med som ett slags tack på köpet. Herbartia-

---

[1]) Allgemeine Päd. s. 228 ff.

[2]) En sådan ståndpunkt har polemiskt gentemot herbartianerna upprepat hävdats t. ex. av *Lorenz* (skarpast i Grenzboten 1893 häft. 22 s.

nerna förfara tvärtom. Lär för att väcka intresse, lär så att ämnet blir kär inre egendom för eleven, att han gärna vill veta därom mera; »Nicht Wissen, aber Wissen-Wollen»! Vi skola skapa liksom fröen, ur vilka nytt och åter nytt liv skall uppspira. [1])

Man märker huru tonen hos Herbart blir varm, då han formulerar sin undervisnings mål. Förvisso var det ock ett gott grepp, som gjordes; tämligen allmänt medges, att Herbart här träffat det rätta. Rein säger, att begreppet intresse var den lykta, med vilken han lyst upp hela ungdomsbildningen. Vi få en uppfostran inifrån i stället för att skjuta på utifrån. »Ja, vilken obetydlig flisa, yttrar en finsk pädagog, i jämbredd med allt mänskligt vetande är icke i själva verket det, varmed gymnasiet kan hoppas utrusta sin elev, där det blott ävlas att giva honom *vetandets kapital* på vägen. Men vilken ojämförlig betydelse vinner icke även en sådan flisa, där den handhafts som hävstång att förhjälpa honom till *strävandets kapital,* så att han vandrar med levande intresse sin mannaålders uppgifter till möte».

Skall intresset städse bli den drivande kraften, har vår undervisning oöverskådliga uppgifter för sig. Huvudsynpunkten är aldrig enbart överlämnande av kunskap, den måste anpassas efter elevens utvecklingsståndpunkt, det gäller att genomgående föranstalta, fast anknyta till hans föreställningsvärld, blott då fås känslobetoning med. Vi frukta dessa ödsliga vidder, som vid undervisningen äro så vanliga, gärna stiga vi upp på de höga kullarna, från vilka fria, lockande utsikter öppnas

---

389 ff). Nära honom står *Jäger*, vilken fastslår som mål meddelande av ett visst kvantum historiskt vetande och utvecklande av förmågan att operera med detta vetande. Jfr. hans Bemerkungen über den gesch. Unterricht, III Aufl. s. 7 ff. och hans avdelning Geschichte i Baumeisters Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre III s. 7 ff, skrifter, som hos oss säkert prisats över vad de förtjäna.

[1]) *Herbart*, Päd Schr. t. ex. II s. 286. *Ziller*, Grundlegung s. 320 ff.; *Willmann*, Pädag. Vorträge III Aufl. s. 4. *Rein*, Päd. in syst. Darst. II s. 176. *Ruin*, Karaktärsbildningen s. 106.

och småsakerna te sig i sammanhang, få helhet och liv jämte det övriga.[1])

Erfarenheten talar här tydligt språk. Dessa data och åter data, denna fullständighet, varåt fackbildningen så gärna hemfaller, hör till undervisningens farligaste blindskär. Också ha herbartianernas motståndare, då det gällt att praktiskt nå sitt mål, fått lov att göra den ena avprutningen efter den andra, att metodiskt anordna, att sikta och gallra stoffet. Betecknande är berättelsen, huru tvänne lärare klargjorde uppfinningen av boktryckarkonsten. Den ene förde eleverna till ett tryckeri och lät sättaren beskriva; eleverna lärde sig ur massan av saker nästan intet. Den andre gav dem till livs det lilla han visste, om huru man begynte använda rörliga typer. Han kände sina elevers föreställningar och på basen av det de hörde kunde de själva lära sig mera, tänka och forska vidare. Så blir det en kärnfordran för väckande av intresse, att fackvetenskapen skall bli skolvetenskap, omprägla för pädagogiska ändamål.[2])

För vår del ha vi nyss, särskilt om det gäller gymnasiets högsta klasser, tillmätt vetandet i och för sig, det specifikt historiska en berättigad plats. Men det skall villigt medges, att fackvetenskapen avgjort betjänas bäst, om väckande av intresse sättes som mål för skolans undervisning.

I viss mån verkar det avkylande att gå herbartianernas lära om intresset mera i detalj in på livet. Man är så gärna med, då det gäller att ej främst använda timmarna till kontroll av fliten i hemmet, till förhör av läxor och givande av nya, men till andligt övande och riktande, till kunskapens rotfästande i de ungas väsen. Men då intressets många huvudarter och dessas enande till en harmonisk och hel tankekrets närmare utredas,

---

[1]) *Johnsson*, Yleinen Kasvatusoppi, Helsingfors 1900, s. 86.

[2]) *Frick*, Pädagogische und didaktische Abhandlungen I s. 152, 233, 386 m. fl. ställen.

håller man sig åter reserverad. Den harmoniska, utbildning av alla krafter, det »jämnsvävande intresse» Herbart[1]) på äkta humanistiskt sätt önskar blir nog ett krav på papperet. Emellertid bjuda de olika intressena goda synpunkter, från vilka historiens bildningsvärde kan skärskådas. Vid undersökningen ha vi icke att bygga på något metodiskta rbete inom den herbartianska pädagogiken; Horawitz vackra ansats 1870[2]) har ej vunnit efterföljd. Vi få lov att reda oss med de anvisningar, som finnas.

Herbart särskiljer en umgänges- och en erfarenhetskrets och på grund därav tvänne olika huvudgrupper intressen: deltagandets och kunskapens. Umgänget är det egentligen uppfostrande och som dess underavdelningar räknas: sympatetiskt (resp. människokärlek), socialt (gemensamhetskänsla) och religiöst (förhållande till den högste) intresse. Kunskapens intressen äro: empiriskt, spekulativt och estetiskt. Historien ger alla dessa intressen näring; att blott låta den rikta deltagandet vore ensidigt och utläggningen i det föregående ger oss ej heller tillfälle att beröra enbart det etiskt betydelsefulla. Vi fatta umgänge och erfarenhet, såsom Rein modifierat Herbarts och Zillers begrepp, således ej längre å ena sidan sedligt religiös bildning, resp. deltagande eller mänskligt umgänge, å andra erfarenhet, resp. främst naturkunnighet[3]). Det är vida mera fruktbärande att å ena sidan se subjektivt deltagande, inlevande i en värld, som är ens egen, å andra mera objektiv teoretisk kunskap.

Det *sympatetiska intresset* tillgodoses rikligt av historien. Herbartianerna innefatta därunder det intresse för enskilda personer historien särskilt på lägre stadier väcker; helt visst hör det dock alla skolstadier till.

---

[1]) *Herbart*, Päd. Schr. t. ex. I: 153 ff., II: 394 Jfr. *Münch*, Geist des Lehramts, II Aufl. s. 328 ff.

[2]) Gymnasialzeitschrift 1870 s. 794 ff. (Über den erziehenden Unterricht mit bes. Berücks. der gesch. Studien.)

[3]) *Herbart*, Päd. Schr. I s. 164 ff; *Ziller*, Allg. Pädagogik s. 196, *D:me*, Grundlegung s. 272, *Rein*, Päd. in syst. Darst II s. 180 ff.

Det sympatetiska intresset sammanhänger med det biografiska. Ställ sådana män för barnet som det vill efterlikna!

Man har sagt, att historiens ursprung, ligger i heroerkult. Man ville hugfästa minnet av ärorika färfäder, ställa dem upp som lysande förebilder. Heroerkulten är icke historia, men röjer historisk åder. På egendomligt sätt väva sig in i den dikt och sanning, kanske just därför verkan på gemütet är så stark.

Röjer ej vår biografiska historia, så mångfaldigt förkättrad även av herbartianerna och lika ofta lovprisad, tycke av gammal heroerkult? Samma lust att leva med, älska eller hata hjälten är också här genomgående; vi önska beundra den starka, stora viljan eller det ädla hjärtelaget. I intetdera fallet undgå vi ett drygt mått idealisering. Däri ligger väl just styrkan, förklaringen, varför barnaålderns och ungdomstidens favoritgestalter i historien så sent glömmas.

Man ger emellertid Ziller utan vidare rätt, då han betecknar det *sociala intresset* som det verkligen historiska[1]). Det är den gamla tanken, att historien skall uppfostra »zum Regiment». Herbart hävdar kraftigt, att en betydande del av historiens värde ligger däri, att den så tydligt visar, huru ingen ensam kan uträtta något stort[2]). Det är väl obestridligt,att historien lämnar den bestämda erfarenheten, att människan är ett socialt väsen, hänvisad till andra; i gemensamma, stora intressen ligger samhällets kraft; härföraren ensam vinner icke slaget, de djupa leden vinna det åt honom. Ingen är sig själv nog utan skada för sig själv, utan skada för andra.

Från herbartianskt håll har med full enighet betonats,att undervisningen ej får stanna vid de enstaka sociala yttringarna. Vi måste klargöra de allmänna begreppen, som höra till stånd, författningar, kulturframsteg o. s. v., fordrade Herbart (Umriss § 241). Vi samla en

---

[1]) Allg. Päd. s. 195.

[2]) Päd. Schr. I. s 201.

massa smådrag, tills allmänbilden fås något så när klar, t. ex. typiska grundformer av statligt liv (monarki, oligarki, aristokrati), utvecklingen från stadssamfund till stat, härifrån till förbundsstat, typiska kulturformer (åkerbruk, stadskultur, kolonier), olika former av råd, folkförsamlingar, revolutionstidsåldrar m. m. Vi skola lära oss att se det allmänt mänskliga bakom de skiftande företeelserna och namnen. Frick lämnar här synnerligen rika uppslag [1]; städse leder han från elementen till det typiska. Det får ej vila över undervisningen denna reproducerandets trötthet, men något skapande, som i hög grad fördjupar och sammanfogar kunskapen.

Att herbartianerna med förkärlek utmäjsla och diskutera etiska typer är efter det förut sagda klart. Begrepp, sådana som ära, mod, lycka, trofasthet, ridderlighet, återkomma ofta; för varje gång vinna de i innehåll och tydlighet [2]. Genom denna övning ej blott befästes det lärda, men tron på det rättas seger blir starkare, blicken skall riktas på det dådkraftiga, oförvekligade.

Det låge nära till hands att använda den sociala historien i partipolitiskt syfte. Vilket rikligt tillfälle härtill bjöde ej Roms historia vid Gracchernas tid! Yrkanden i sådan riktning ha nogsamt hörts; nyligen har från finskt håll Mantere [3] betecknat som pädagogiskt och historiskt fördömvärt det vedertagna systemet i Preussen att använda historietimmarna till dynastisk panegyrik, kamp mot de socialistiska teorierna m. m. (1889 års ministerialpåbud). Frågan diskuterades på historikerdagen i München 1893, och man kan icke annat än understöda Kaufmanns vackra yttrande: ungdomen skall icke uppfostras till givna

---

[1]) *Frick*, Abhandlungen I s. 388 ff.; i alla hans lektionsutkast är synpunkten följdriktigt tillämpad.

[2]) I *Lehrproben und Lehrgänge* (Halle) träffas många uppgifter av detta slag särskilt under tidskriftens första år. Jfr *Meyer* i häftet I s. 31, *Windel* h. 23 s. 38, *Müllensiefen* h. 35 s. 66 m. fl.; i h. 37 s. 7 ha vi Schillers varma förord för en sådan etisk behandling av historien.

[3]) Historianopetuksesta s. 160.

åsikter i politiska, kyrkliga och sociala frågor; skolan är heligt land och den, som beträder dess mark, drage skorna av sig, om vid dem klibbar partilivets smuts. Journalisten och politikern må gärna i 1700:talets stil bruka historien för sina ändamål.

Härmed är naturligtvis alldeles icke sagt, att frågorna ej böra beröras. Fastmer gäller det just att få fritt tankeutbyte, endast den utpräglade partiståndpunkten är förkastlig [1]).

Till det sociala intressets område hör kravet, att historien skall befordra fosterlandskärleken. Överhuvud är det väl här den allmänna meningen söker historiens yppersta uppgift i skolorna.

Det ålderdomliga skall gripa oss med makt; det var i detta land våra fäders strid striddes med tanke, svärd och plog, striddes för *oss*, sådant måste vi känna. Det närvarande skall framstå såsom väsentligen en frukt av det gångna, vi skola med tusental starka trådar hänga vid detta. Samtidigt skall ansvaret för framtiden framstå så mycket tydligare.

Det visar i sin mån, huru herbartianismen gått långt utöver mästaren, om vi här studera efterföljarnes yrkanden. »Tänken eder, utropar Herbart, en *europäisk* patriotism! Grekerna och romarne som voro förfäder. Söndringen som ett olyckligt tecken av partiandan, med vilken den skall nödgas försvinna — vem förmår ge denna tanke betydelse. Undervisningen förmår det» (I: 192). Det är efterklang av nyhumanismen igen. I dag begränsas stoffurvalet allt mer till det nationellt betydelsefulla, den europäiska patriotismen är oftast blott ett grant ord.

»Eleven tillhör ett bestämt folk; han kan vara något och uträtta något blott som levande led av sitt folk. Eleven skall utbildas till en sedlig karaktär, men denna karaktär erhåller sin nationella prägel genom folkandan; han skall vara ädelt sinnad, men detta ädla sinnelag skall yttra sig i hans folks egenartade former. Eleven skall tänka, genomsyrad av sitt

---

[1]) Jfr *Neubauer;* Volkwirtschaftliches im Geschichtsunterricht, Halle 1902.

folks anda, känna, vilja såsom de bästa av hans folk. Här äro de starka rötterna till hans kraft. I den nationella tankekretsen införes han dock genom den nationella historien. Den skall fylla honom med sin anda, genom den skall han känna sig som ett med sitt folk, skall han lära tänka och känna som de ädlaste av hans folk.»

Yttrandet är Reins [1]). Energiskt har han hävdat, att endast nationell, alldeles icke främmande historia, bör behandlas i folkskolan. Willmann använder likaledes starka ord; den nationella skall stegra deltagandet ej blott till intresse, utan ända till hängivenhet (Hingebung) [2]). Waitz framhåller, att det säkert har vida större värde att grundligt fördjupa sig i ett enda folks historia än att syssla med brokigt mångahanda ur den allmänna historien [3]). Tanken drives till sin spets t. ex. av Zillig, som menar, att ett enda folks utveckling liksom återspeglar, »är en psykologisk ställföreträdare» för alla andra. [4])

Bekant är, att även hos oss yrkanden gjorts, att man borde låta sig nöjas i folkskolan huvudsakligen med egen historia [5]) Vi ha nyss erinrat, att starka didaktiska skäl tala för reformen.

Endast en omständighet inger tvekan. Huru fattig är ej i grunden vår finska historia! Och länge skall den väl så bli, emedan vår politiska historia är så obetydlig. Man jämföre vår medeltid med Norges, vår historia överhuvud med Tysklands för att ej tala om Italiens! Men är arvet litet, bör det förvaltas så mycket bättre. Att låta den finska historien bli, vad den nu är i läroböcker och metodisk bearbetning, är helt enkelt pädagogisk försyndelse.

---

[1]) Päd. in. syst. Darst. II s. 383.

[2]) Didaktik als Bildungslehre II s. 70.

[3]) Allg. Päd., s. 238.

[4]) Jahrbuch 1882 s. 125 ff.

[5]) Jfr *Suomalainens* reservation i folkskollärobokskommitténs betänkande.

Vi behöva alls ej frukta att bli för nationella. Vi ha ej faran så nära som t. ex. Tysklands herbartianer, vilkas historieundervisning synnerligen ofta sjunkit ned till nationell självbeundran.

En viktig synpunkt vid väckandet av socialt och nationellt intresse är anknytningen till hemtrakten. Det skall snart visas, huru mycket Ziller och Rein här gjort; i alla Fricks förslag återkommer tanken städse. I Schweiz har varje kanton sin egen lärobok i historia, anpassad efter dess behov och med rikligt tillvaratagande av allt lokalhistoriskt. För vår del finna vi det utan vidare klart, att, där hembygden kan koncentreras in i de historiska händelsernas gestaltning, undervisningen måste vinna mycket fastare rot hos de unga.

— Till umgänget med människor måste slutligen komma även det religiösa; historien skall väcka *religiöst intresse*. Överhuvud har över herbartianismen vilat en stark religiös ton [1]). Det sedliga bör få religionens adel för att vara fullständigt; det relativa, osäkra skall försvinna. Den historiska bildningen är halv, menar man, så länge ej bakom företeelsernas mångfald spårats en evig gudstanke.

Det saknas ej försök att behandla historien ur sådan synpunkt. Snön i Ryssland 1813 var Guds verk, liktåget genom den blivande segrarens land en hämnande nemesis, för att blott antyda en av dessa många Gottesgerichte, där den etiska principen segrar trots allt.

Man är emellertid tveksam, då det gäller understöd åt en sådan historiebehandling. Redan i en vanlig människas liv, där dock utvecklingen är mera avgränsad, är det svårt att påvisa den högre världsordningens ingripande, huru mycket svårare då i historien, där säkra mål och avslutade händelsekedjor så sällan skönjas. Vi lämna för mycket rum åt det subjektiva antagandet och man

---

[1]) Det positivt kristliga som mål vid karaktärsbildningen framhäves energiskt av *Ziller* (t. ex. Grundlegung s. 20 ff.); det må erinras, att ett flertal av herbartianismens praktiske banbrytare varit teologer, Staude, Thrändorf m. fl.

känner sig vida mera böjd att blott låta kausaliteten tala sitt enkla språk, låta den högre makten bäst röjas i den lagbundna utvecklingen. Man erinrar sig den skolgossen, — en historiefilosof av teokratisk läggning — som svarade läraren på frågan, varför den och den händelsen inträffade: Gud ville det. För den unga frågvisheten dyka så ofta upp genfrågor. Varför ha dessa Gottesgerichte så ofta uteblivit? Varför har den lägre kulturen så ofta segrat? Varför har ej blixten från Guds himmel oftare straffat all fruktansvärd synd och orätt i världen?

Det är skäl att erinra om Herders klartänkta uttalande i denna fråga. Med skarp ironi tillbakavisar han alla försök att låta Gud tillfälligt ingripa i historiens förlopp. Gudomen hjälper oss blott genom vår flit, genom våra krafter. »Jag behöver ej bistå dig genom under, då jag lagt ditt mänskliga öde i din mänskliga hand, men alla mina heliga, eviga naturlagar skola hjälpa dig.» [1]

Eller om Lessings yttrande genom Nathan:

»Denn sich Gott um so viel näher fühlen
Ist Unsinn oder Gotteslästerung.»

Och ändock skall man kalla den historia i skolan arm, som ej kan göra sitt till för väckande av religiöst intresse, för religiös karaktärsbildning. Varmt och vackert må läraren visa, huru rotad i deras innersta religiositeten varit hos många historiens bästa män, Luther, Gustav Adolf m. fl. Det är ett prov på historiens underbara rikdom, att den eger en sådan skatt »Träger» av äkta och djup religiositet; här ges det bästa tillfället till religiös inverkan alldeles osökt. Att då lämna en religiös ton oanslagen vore ej i sin ordning. Och vilket tillfälle att visa kristendomens överlägsenhet i innehåll framom all hednisk kultur bjudes ej upprepat! Slutligen må det framhållas, att ett folks kamp för nationell och sedlig frihet så ofta får religiös betoning; patriotism och religiositet sluta förbund, man känner att högre makter stå

---

[1]) Citatet hos *Grotenfelt*, Wertmassstäbe s. 56.

bakom kampen och ledarne få något profetiskt över sig. Den bör icke ses vid ungdomens daning helt krasst och svalt, denna kamp, ej heller här vilja vi stanna vid det andliga armod, som är blott uppteende av fakta. De unga måste läras att söka stora och höga makter bakom historiens brokiga växling. Men här skall icke bli tal om *bevis;* vida säkrare fotfäste ge vi den ideella synpunkten i trons och känslans världar, som hos de unga ligga lätt tillgängliga. Det gäller att stärka hos dem tron på en verklighet av absolut slag, av ovansklig halt.[1])

De religiösa intressena äro en fond, som ligger djupt. De måste skyddas för störande inflytande även i historien. Tvivlet har sin vikt, men i ungdomliga själar må det ej ingjutas för tidigt, det vaknar nog därförutan.

— Från deltagandets intressen är i historien vägen ej lång till kunskapens eller erfarenhetens. Det är rent av omöjligt att uppdraga en skarpare gränslinje mellan de bägge områdena. Det ingår kunskap i varje yttring av deltagande, lika så visst som den historiska kunskapen får värde blott, om den är framsprungen ur livligt deltagande.

Det empiriska intresset gav en gång historien dess plats i skolan: det nyttiga, dessa upplysningar av olika slag, som man nödvändigt behövde. Historien för fram ett brokigt galleri av bilder och händelser från det gångna. Man erinre sig endast t. ex. de mångfaldiga skådeplatserna eller den ekonomiska utvecklingen, vilken i våra dagars tyska gymnasium så trätt i förgrunden. Det är historiens stora fördel, att den kan visa utvecklingen först i enkel, lättfattlig fas och därpå i långsamma steg följer den åt till mera invecklade förhållanden. Härigenom blir historien den ypperligaste ledsagare för uppfattningen av den egna samtiden med dess politiska strävanden och skärper blicken för det verkliga.

Då Horawitz[2]) ur herbartiansk synpunkt granskade

---

[1]) Vackert och djuptänkt har *Grotenfelt* (Wertmassstäbe, främst kap. Die letzte Wertung) belyst frågan om det religiösa och sedliga i historien.

[2]) Gymnasialzeitschrift 1870 s. 799.

historiens bildningsvärde, betonade han uttryckligt, att historieundervisningen bör präglas av känsla för det sanna. Ingen falsk föreställning får tålas, läraren är den samvetsgranne trädgårdsmästaren, som ej vill se ogräs i trädgården. Allt skenvetande måste förkvävas, innan det hunnit anställa begreppsförvirring.

Huru är det i verkligheten med historiens sanningsvärde i skolan? Tryter ej mycket av empirisk iakttagelse, av det sinnligt fattbara underlaget, som ensamt kan anses ge full pålitlighet i uppgifter? Frågan föresvävade redan Pestalozzi och göres i dag ofta t. ex. av naturkunnighetens ensidiga vänner.

Utan tvivel finnes här en sårbar punkt. Det gäller nu alldeles ej att jämföra naturkunnighet och historia, ojämförbara storheter; trots Spencers ypperliga försvar för naturkunnigheten har historien påtagligen större sedligt bildningsvärde. Att fostra oegennyttigt deltagande, att förbereda för social verksamhet, det är historiens främsta uppgift; tjänsterna för nående av det målet äro från naturvetenskapens sida vida mindre. Men sedd från strängt realistiskt håll är historien fattigare än man vill medge. Var finnes den städse nära till hands liggande åskådningsvärld naturkunnigheten så rikligt har tillgång på och från vilken man induktivt når allmänbegreppet? Historieundervisningen har ohjälpligen något dogmatiskt över sig; det gäller jurare in verba magistri, att lita på böckernas fakta, att taga saken »auf Treu und Glauben».[1]) Willmann[2]) framhåller med skäl, att begrepp sådana som krigföring, revolution, restauration m. fl. icke ega nödig tydlighet för ungdomen, så vida ej detaljen tillgodoses överhövan.

Låt oss taga ett praktiskt exempel! Har ens fackhistorikern gett sig tid att fullständigt utforma bilden t. ex. av Pyrrhus? Ett drygt mått intellektualism, ett bjudande av färdiga saker kan ej undvikas. Fantasin får

---

[1]) *Sallwürk,* Die didaktischen Normalformen, Frankfurt 1901, s. 51.

[2]) . Didaktik als Bildungslehre, II s. 340.

utfylla, rekonstruera otroligt mycket, ju mera vi önska intränga i stoffet. I detta fall är uppgiften tacksam: de unga skapa sig lätt en bild av den ridderlige och äventyrlige konungen genom de enskildheter, som äro bekanta. »Alltid blir poesins hjälp behövlig för att liksom förklara dem.» [1]) Det är nu alldeles ej endast i hjälpen från litteraturen poesins handräckning består; städse gäller det att mer eller mindre så att säga dikta en stor del av bilden.

Träffande har Stoeckert [2]) jämfört historien med astronomin. Denna studerar ej det egentliga objektet, himlakropparna; man måste lita på det optiska instrumentet och nöjas med bilder. Att man sysslar med full verklighet betvivlar ingen. Det historiska liv vi fördjupa oss i är förbi, har varit; vi rekonstruera det genom de spår det lämnat, vare sig i litterära minnesmärken, sed och rätt, byggnader o. d.

Vogt har avböjt historiens rätt att bli det enande och sammanförande ämnet i skolan, just emedan dess intressen ej bygga på obetingat giltiga logiska förknippningar [3]).

Emellertid äro farorna mindre, än först synes. Grotenfelt [4]) erinrar, att ett sådant bistånd av fantasin och intuitionen kräves vid all vetenskaplig forskning; historien fordrar av forskaren ytterligt noggrant uppmärksammande av det empiriska materialet, skarp kritisk blick. Lärarens samvetsgrannhet och sanningskärlek skola vara eleverna en god borgen.

På skolans högre stadier kan elevernas kritiska sinne bjuda en viss kontroll. Kunskapen skall mångsidigt jämföras och förknippas, utvecklingen klargöras; åtminstone med någon säkerhet kan det sannolika, det kausalt riktiga beräknas. Människan blir i stort sett städse densamma, endast omgivningen, utvecklingen, faktorerna

---

[1]) *Herbart*, Päd. Schr. II s. 418. *Grotenfelt*, Wertschätzung s. 47 ff.

[2]) *Stoeckert*, Der Bildungswert der Geschichte, Berlin 1902, 58.

[3]) *Vogt*, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik. II Aufl. s. 75 ff.

[4]) Die Wertschätzung s. 51 ff.

skifta. Jämförelserna med vår egen tid stå alltid till buds. Direkt tillfälle att pröva kunskapens sanningshalt finnes ofta; herbartianerna ha t. ex. ivrigt förordat källektyr, framförande av autentiska aktstycken [1]).

Slutligen bör det framhållas, att undervisningen aldrig bjuder något avslutat. Eleverna måste få föreställningen, att om en gången tid allt ej kan vara bekant, att man måste känna personerna länge för att fullt förstå dem. Alltid blir en rest kvar att tyda. Man är nöjd, blott man så att säga öppnat dörrarna, intresserat, länkat uppmärksamhet vid det viktiga och stora.

— Praktiskt sett faller det sig vanskligt att skilja mellan empiriskt och *spekulativt intresse*; Johnsson [2]) har också sammanfört bägge under namnet intellektuellt intresse. Distinktionen är dock utan tvivel befogad, å ena sidan empiriskt material, å andra tänkande betraktelse, förarbetning av det faktiska, uppteende av orsak och verkan, (Willmann [3]) Erkunden, Ergründen). Det gäller att förstå det skedda. Metodiskt är åtskillnaden mycket betydelsefull.

Det faller under området av detta spekulativa intresse att väcka det historiska sinnet. Eleverna skola läras att skärskåda händelserna icke som isolerade, men som historiskt betingade. Klart är, att skolan här får nöjas med litet; vi ha ej rätt att vänta mogenhet i omdöme, ej heller att bygga på omfattande kunskaper [4]). Men det skall vara en kär omsorg att bygga långsamt, att skärpa eftertanken, att söka det stora och enande, det karaktäristiska. Herbartianernas metod kan i hithörande frågor bjuda oss mycket att lära.

Historien skall vara en magistra vitae, heter det. Det ligger ej i dess plan eller forskningsmetod. Icke dess

---

[1]) *Mantere*, Historianopetuksesta s. 118 ff.
Sallwürk, Die didaktischen Normalformen, s. 52, 140.

[2]) *Johnsson*, Yleinen Kasvatusoppi, s. 108.

[3]) Didaktik II s. 68.

[4]) *Waitz*, Allg. Päd. s. 229 ff.

mindre skall kunskapen ej bli ett för samtiden oanvänt kapital. Frågan, varför Polen måste gå under, eger sitt historiska värde, men besvaras aldrig utan tanke på samtiden och det kommande. Att historien skall politiskt upplysa, är även ett krav av ålder. Vi ha förut visat, huru den lämnar oss politiska begrepp: stat, kultur o. s. v.

Även *estetiskt intresse* skall historien väcka. Det har framhållits, huru nära historien i inverkan på de unga står dikten. Icke förgäves uppmärksammas historieskrivningen i litteraturhistorien; den är konst, emedan det tarvas en konstnärs fantasi och smak för att samla, förstå och litterärt framställa det historiska materialet [1]). Historien är berättelsen om verkligt liv; bland dess skatter finna dikten och konsten de rikaste motiv. Det karaktäriserar vår realistiska tid så väl, att den älskar historiska, ej allegoriska festtåg.

Att skaffa konsten plats i skola och hem är som bekant det modärnaste kravet bland de pädagogiska reformvännerna. Det fick stark fart genom Dresdener Kunst-Erziehungstag hösten 1901 och har sen dess skapat en uppsjö litteratur. För herbartianernas inlägg i frågan är det nog att erinra om Herbarts avhandling »Über die ästetische Darstellung der Welt» och det nära samband han i den finner mellan det etiska och det estetiska, en tanke, som väl den grekiska skönhetsvärlden, där han så väl trivdes, och Schillers bekanta skrift i frågan fött hos honom. Man märker lätt, huru bland efterföljarne, t. ex. hos Ziller, det estetiska ej spelar någon större roll, beroende på att det för karaktärsbildningen kan undvaras.

Vi tyskar ha offrat konsten för vetenskapen. Det begynner genast med det första skolåret, då vi bjuda läsningen, skrivningen, lektyren verkliga hekatomber, skriver Rein [2]). Vi ha förlorat sinnet för natur och konst; först nu börja vi vakna.

---

[1]) *Mantere*, Historianopetuksesta s. 167 ff. *Grotenfelt*, Die Wertschätzung, s. 7, 91 ff. 130 ff.

[2]) Bildende Kunst und Schule, Dresden 1902, s. 15.

Teckningen och modelleringen kunna direkt tjäna historien; det är i Amerika vanligt, att eleverna få förfärdiga arbeten, som åskådliggöra det historiska. En bild, som läraren kan utkasta framför elevens blickar, har stort värde; kritan är gott konstnärligt medel[1]. Lättare är att använda färdiga reproduktioner. Under behandlingen av reformationstiden hänger Tizians Karl V vid Mühlberg och någon Luthertavla på klassväggen; Fredriks II:s tid karaktäriseras utmärkt av några Menzelbilder. Det är ej tal endast om att åskådliggöra händelserna; jämväl konstverket skall bli uppfattat och kärt. I nordiska skolor stå vi här blott i anspråkslös början, men vi kunde uträtta mycket, blott vi använde den historiska konst vi ega.

Historien skall alltid uträtta det mesta. Trots hjälpen från andra fack, närmast teckningen, blir det historiens sak att i regeln göra sammanknytningarna. De enskilda konstverken, byggnaderna, ornamenten hörde en gång till helt, verkligt liv. Att visa en stiltrogen medeltidskyrka förslår ej; man måste fatta, att den hade omgivning kring sig, fatta dess roll i tidens religiösa liv. Enskilda partier från det gamla Atén ha sitt värde, men de äro blott delar av det hela. Vi ville ha en fullständig bild, (torg, klädedräkter, utsikt från hamnen o. s. v.); först då ge vi oss till tåls. Tyska lärare ha samlat en stor mängd vyer från Nürnberg, Lübeck och Rothenburg; de skänka jämte undervisningen en aning om livet i dessa stämningsfulla och måleriska städer, ett liv, som funnit typiskt uttryck i de yttre formerna.

Vi ha förvisso här ett drygt pund att lyfta. Ej blott läsa och höra, men även *se!* Och det gäller att städse söka helhetsbilder, typer, sammanhang, häri har historien ofta ett företräde och en större fordringsfullhet än konsten.

---

[1]) *Willmann*, Didaktik II s. 340.

Läroplanfrågor.

Aldrig har skolan så trängande saknat en ideell medelpunkt som i dag. Religionen och den klassiska forntiden ha för länge varit de styrande, för att man lätt kunde enas om ledande grundsatser.

Folkskolan har dock anvisat åtminstone riktningen, vari utvecklingen borde gå. Få fack, möjligast grundlig fördjupning i dem, stadigt beaktande av elevens utvecklingsmöjligheter, detta är utgångspunkten. Syftet är att genomgående stöda och rikta de sedliga krafterna. Väsentligen har denna skola att syssla med det nationella; i historia, modersmål och naturkunnighet är det icke svårt att finna sammanförande fosterländska synpunkter, som ge arbetet plan och helhet. Tvivelsutan resa sig dock även här betänkligheter; varje ämne hävdar sin egenart och begär rikligt stoff.

För gymnasiet ställer sig saken vida vanskligare. Bildningsidealet i dag är säkert det bredaste någon tid haft att uppvisa. Vi fordra modärna språk för att förstå grann- och kulturfolken, förtrogenhet med matematik och naturkunnighet, studier, som möjliggöra uppfattning av den modärna utvecklingen. Detta väldiga aggregat stoff från skilda områden, som barnasjälen tvingas försmälta, tarvar oavvisligen bearbetning, för att helst någon enhet skall nås.

Koncentrationsprincipen hör till de få områden, där herbartianismen funnit livligt erkännande. Det kan emellertid ej hjälpas, att ej även här en skeptisk hållning är märkbar; försöken ha icke tillfredsställt oss ens i stort.

Koncentrationskravet finnes med all tydlighet framställt redan hos Herbart (Umriss t. ex. § 65, 68, 87); han begär ju denna hela tankekrets, där inga isolerade provinser få finnas. Med stor energi har Ziller visat farorna av status quo och utpekat vägarna att nå större enhetlighet; av honom har frågan jämväl fått sitt namn, koncentration. Ivriga förkämpar för koncentrationen äro vidare Frick, Dörpfeld och Rein.

Ej ens en mycket realistisk pädagogik torde önska ge ledarrollen åt t. ex. naturvetenskapen. Religion, litteratur och historia formera tillsammans kärndelen av ungdomsbildningen. Gäller det att välja bland dessa ämnen, synes av flere skäl historien lämpligast som koncentrerande; redan dess i viss mån encyklopädiska tendens talar härför. Litteraturhistorien behandlar i tidsföljd förhållanden, som stå historien nära. Den fosterländska dikten bygger till betydande del på historisk bas, varförutom kyrkohistorien och den bibliska berättelsen ha historiskt innehåll. Med fullt skäl har Willmann [1]) ställt som en av historiens uppgifter att ordna, bearbeta och vidare utveckla dessa historiska moment.

Ett sådant favoriserande av historien är ett betydande framsteg utöver tidigare koncentrationsprogram. Viktigare didaktiska grundsatser än de, som skapade de gamla språkens härskarroll, ha kommit till sin rätt. Associationerna äro mindre elementära än om t. ex. geografin, fattad brett naturvetenskaplig, finge koncentrera, varvid främst rummet bleve det sammanhållande. Ej heller kunde man förevita läroplanen att vara abstrakt eller otydlig, om historien gjordes till den bestämmande centrallinjen. Litteraturen, den inhemska eller den främmande, skulle träda i ett slags tjänsteförhållande; då en bestämd fordran på rikt innehåll skulle ställas på den, bleve den knappast lidande (Sprachbildung durch die geschichtliche Sachbildung). Svårare bleve det säkert att anordna andra ämnen.

---

[1]) Didaktik II s. 156.

Vi ha från herbartianskt håll en teori, som i den historiska utvecklingen ser basen för hela koncentrationen: *de kulturhistoriska stegen.* I Tyskland har de senaste tjugo åren någon egentlig diskussion om den ej förts; har det gällt att bedöma den, ha uttalandena i regeln ej varit synnerligen lovprisande (Ziegler, Natorp, Barth o. a.). Knappast kan den anses som allmänt herbartiansk; flere av banbrytarne, Frick och Willmann t. ex., ha visat rätt svalt intresse för saken. Nyligen har Rein i sin stora Pädagogik in systematischer Darstellung (s. 218 ff) åter varmt förordat den; till teorins vänner har hos oss Johnsson [1]) även anslutit sig.

Teorins stora arbete är Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen av Rein, Pickel och Scheller (I—VIII). Första delen utkom 1878 och hälsades varmt bl. a. av Dörpfeld. Oberoende av alla statliga läroplaner och all dagens praxis har man planlagt en folkskola för Türingen och förslagen ha som bekant praktiskt förverkligats vid Reins övningsskola i Jena. Man gör säkerligen icke orätt i att beteckna både skolan och boken som pädagogisk bragd av stort värde. Väl kan det dock vara sant, att den kulturhistoriska koncentrationen hör till bokens minst betydelsefulla partier och att det, som därutöver ges, är långt mera beaktansvärt.

De kulturhistoriska stegens teori bygger på förutsättningen, att den utveckling individen genomgår är en rekapitulation av släktets. Progressivt framställas de stora kulturella och etiska faser släktets historia företett; denna genesis bör bli det, som främst beaktas; här ha vi liksom den fasta, bärande ryggraden för hela undervisningskomplexen.

Man har gjort sig grundlig möda att skaffa teorin anor: Vaihinger [2]) gör gällande, att den är »allmän egendom för Tysklands bästa och mest betydande andar» och

---

[1]) Opetusoppi I, Helsingfors 1901, kap. IV främst.

[2]) Naturforschung und Schule, Köln 1889 s. III o. 13.

har rötter redan hos Augustinus och Clemens Alexandrinus. Man har mot hans rikliga axplockning av citat endast att anmärka, det aforistiskt framkastade förslag ej utgöra bevis. Ett flertal av yttrandena ge endast uttryck åt ett i synnerhet under 1700:talet på många håll vaknande behof av fördjupning i det gångna, tankar att de unga måste leva sig in i det förflutnas huvudskeden för att mogna för samtiden. Att göra satsen till ett helt revolutionsprogram inom skolans olika fack har näppeligen mången avsett. Icke heller träffa vi ofta någon klar och pädagogiskt användbar uppfattning av släktets utveckling, än mindre av individens.

Man räknar Herbart som teorins upphovsman. Både med rätt och orätt, synes det.

Herbart avvisar den traditionella förmedlingen av den romerska kulturen för den grekiska. I sina Kritische Wälder hade Herder betonat valförvantskapen mellan det ungdomliga sinnet och diktningen hos Homeros, »en trogen spegel av en urgammal nutid»[1]. Herbart följer honom åt. »Odyssén, erkänner han, har jag att tacka för en av de angenämaste erfarenheterna i mitt liv och mestadels ock för min kärlek till uppfostran»[2]. Det stod för honom klart, att den egna tiden var för invecklad för barnanaturen, men i stället fanns hos grekerna »den klassiska framställningen av en ideal gosseålder, vilken också nutidens gosse måste genomleva».

Här ha vi tvänne huvudpunkter: ett bestämt stadium i individens utveckling och ett historiskt stoff, helst ett klassiskt diktverk, som är för den lämpligt.

Nu har Herbart på ett flertal ställen erinrat, att det första steget, hans älsklingstid, måste efterföljas av andra. Hans uppfattning av historien känna vi; den hindrar ej, att han haft sinne för behofvet att finna stoff, belysande

---

[1]) *Willmann*: Der elementäre Geschichtsunterricht, Leipzig 1872, s. 8 ff.

[2]) Aest. Darst. d. Welt § 30 ff. (II: 215). Allg. Päd. § 20 av inl. (I: 128).

släktets moraliska utveckling och viktiga för individens. Han kan i detta fall ha fått impulsen från Pestalozzi, vilken ofta fängslats av tanken. Några kulturhistoriska steg i den mening efterföljarne avsett omtalar Herbart icke.[1])

Som vanligt är det igen Ziller, vilken fört läran vidare; han begär[2]):

»För varje undervisningssteg, för varje skolklass måste ett tankehelt och främst för det sedligt-religiösa uppfostringsmålet ett *»gesinnungsstoff»* *ställas som koncentrerande medelpunkt*, kring vilken allt det övriga lägges periferiskt och från vilken åt alla sidor löpa förbindande trådar, varigenom de skilda delarna i barnets tankekrets fortfarande enas och sammanhållas. På detta sätt upphör undervisningen att vara ett aggregat enskilda läroämnen, vilket därförutan ej kan undvikas.

— — Urvalet och framstegen av de koncentrerande medelpunkterna böra inrättas så, att de motsvara dels utvecklingen och fortbildningen av barnets själ och särskilt apperceptionsstegen, vilka däri följa på varandra efter psykologiska lagar, dels de med den enskildes utveckling i stort korresponderande framstegen i utvecklingen av mänsklighetens historia, så vida den är oss bekant genom klassiska, för ungdomen tillgängliga framställningar».

Det nya är först och främst det energiska betonandet av parallellismen mellan individens och släktets utveckling, därnäst att göra de etiskt mindre betydande ämnena tjänstbara till förmån för de bästa.

Man har genom praktiska försök visat, att allt är ej blott teori, och vi äro skyldiga att en stund syssla med dessa Ziller-Reinska skolår. Vi egna de första större uppmärksamhet, emedan de rymma herbartianernas överlägsna försök att införa barnen i historiens förgård; de senare skolåren äro metodiskt vida mindre bearbetade.

Sagornas stadium, för 6:åringar, är det första. Man har sagt, att, om Herbart på ett klassiskt sätt försvarat Odysséns undervisningsvärde, Ziller gjort sagorna samma tjänst[2]). Det må erinras, huru skarpt herbartianismen

[1]) Jfr *Natorps* Pestalozzibiografi (I i Pestalozzis Päd. Schr.) s. 98 ff., 199 ff.

[2]) *Ziller* i Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 1869 s. 1 ff.; *D:me*, Grundlegung s. 455 ff.; *Waitz*, Allg. Päd. s. 133 ff.; *Willmann*, Pädagogische Vorträge III Aufl. s. 17 ff.; *Zillig* i Jahrb. 1882 s. 168 ff.; *Rein*, Päd. in syst. Darst. II s. 307 ff.

genom upptagande av sagostoff, brutit mot alla upplysningsläror. Var finnes hos sagorna det klara, kallt förståndiga? Man vädjar till känslan, hjärtelaget, låter fantasin spela; därmed har man trätt barnanaturen nära och har lätt att leda den. Det första umgänget, det första osjälviska deltagandet börjar.

Men var finna det kulturhistoriska stadiet? Staude [1]) medger öppet, att ett sådant i vanlig mening ej finnes. Någon faktisk sagotid i folkens liv ges ej; allra minst kunna sagorna vara diktade under den primitiva epok här avses. Några sedliga eller religiösa drag av tydlig art prägla ej denna »sagotid». Knappast är väl heller sagans tid avslutad med det sjunde året.

Robinsonstadiet bär mera historisk prägel. På ett utmärkt sätt menar man, att denna berättelse åskådliggör naturfolkens strävan till människovärdigare tillvaro; samtidigt ger berättelsen osökt anledning att tillfredsställa det intresse för yttervärlden barnet börjar visa.

Berättelsen framkallar betraktelser av varjehanda art. Man inser behovet av umgänge med andra, av egendomens skydd, av framåtskridande. Så danas ett slags historisk förkänsla; Robinson blir historisk åskådningsundervisning [2]).

Tydligt är, att Robinson eger även etiskt och religiöst värde. Med rätta har man kallat berättelsen en variant på liknelsen om den förlorade sonen, en variant med bredd och åskådlighet. Jämväl är det påtagligt, att stoffet eger mycket för barnet lockande och lätt förståeligt. Barnet har ju något av vilde hos sig en tid; i barnets lekar spela pil och båge, sköld och lans en stor roll; liksom nomaden strövar barnet omkring, livligt intresserat av djurvärlden [3]).

Vi skola alldeles ej bestrida den roll boken allt

---

[1]) Päd. Studien 1880 s. 31.

[2]) *Horawitz* a. a. s. 797.

[3]) *Beyer*, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, Leipzig 1885, s. 12 ff.

sedan Rousseaus varma rekommendation fått spela i barnens lektyr. En undervisning, sådan Rein och Willmann föreslagit, bör kunna bedrivas med utmärkt framgång, och stadiet får väl anses som det mest och bäst genomarbetade av skolåren. Invändningen, att boken skulle föra eleven till en främmande, avlägsen värld, har knappast fog för sig. I själva verket bjuder den ju blott ett intressantare sätt att klargöra vissa sidor av den egna omgivningen. Och inträffar något fjärmande, är det avgjort mot en värld, som ligger barnets föreställningsvärld närmare än samtiden.

Men bokens djupaste mening blir väl barnet dock främmande. Det mest lockande blir nog ej denna kulturhistoriska sida, varom herbartianerna så gärna tala, eller den etiska — detta kommer på köpet —, utan äventyren, fantasibilderna. Boken är ju sällsamt rik, en den djärvaste abstraktion från verkligheten: individen ställd fullt ensam, vilket föder en intressant psykologisk utveckling. Denna invändning, för vilken Willmann ej är främmande, kan väl ej minska bokens stora användbarhet i skolan.

Patriarkaliskt liv skall det följande stadiet åskådliggöra och Ziller föreslår som stoff patriarkertidens bibliska historia.

Utan tvivel äro dessa åldriga bibliska stoff av det yppersta, som står pädagogen till buds. För det goda och onda, för rätt och orätt ställas fram typer, skarpt präglade alltigenom, fullt konkreta, handgripliga gestalter i en ålderdomlig, sagolik belysning. Till fullo förtjänar patriarkertiden det år av intensiv, präktig bearbetning seminariiskolan vill egna den.

Patriarkerstaten är en utvidgad familj; medlemmarna äro underkastade överhuvudet i förtroendefull lydnad. Herbartianerna betona ivrigt det rent mänskliga i den bibliska framställningen och önska avvinna stoffet som sådant etisk och historisk behållning.

Patriarkertiden utgör en klassisk framställning av herdelivet. Man erinrar, att den jakttid, för vilken Ro-

binson var en otillräcklig representant, småningom avlösts av ordnad boskapsskötsel, varmed följt ökad samlevnad. Vi ha här redan begynnande arbetsdelning, herrar och drängar, liksom slavar. Undervisningen skall klargöra ej endast formerna för familjens eller stammens samlevnad, men ock levnadssätt, sysselsättningar, skådeplatser o. s. v.

Parallellt med detta bibliska stoff önskar Ziller ställa ett nationellt: ett antal türingersagor om Wartburg m. m. Han menar, att kulturståndpunkten hos de bägge folken var ungefär enahanda.

Därnäst följer det stadium Herbart med sådant mästerskap karaktäriserat, heroersagans tid, »den klassiska gosseåldern».

Hos oss har Perander[1]) ypperligt framhållit denna sagas förtjänster. Han skriver:

»En historisk undervisning, som rätt förstått sin organiska förbindelse med sagan och sörjt för denna förbindelse, har redan härigenom kommit på ett sådant spår, att den ständigt i sin fortgång är uppfordrad att uppsamla det etiska bildningsämnet och låta det på ett kraftigt och ingripande sätt göra sig gällande. Det är sålunda historieundervisningen blir karaktärsbildande. Och det är med hänsyn till karaktärsbildningens problem vi finna det så viktigt att pädagogiskt tillgodogöra den homeriska hjältedikten. Om vi på den teoretiska andens bildningsområde för den plastiska åskådningsförmågans riktande begagna naturalhistoriskt material, varför skulle vi icke hämta mycket av det plastiska bildämne, som karaktären behöver, från den homeriska hjältesagan redan i det tidigaste stadiet av undervisningen? Vi önskade härifrån hemta ännu mera än Herbärt för karaktärsbildningens behov. — — Detta sinne för strapatsen, för kämpaleken, bragden, dessa starka affekter för heder, ära, rykte i eftervärlden, som bringa hjälten att uppoffra njutningarna och föredraga ett kort liv, åtföljt av rykte, framför ett långt liv, fullt av njutningar, allt detta jämte den rikt utbildade gnomiska visheten utgör enligt vår tanke det uppfostrande i den homeriska dikten och ansågs så även av de gamle.»

Anordnad såsom Willmann önskar det (jfr hans Lesebuch aus Homer med dess skickligt sammanställda text och dess utmärkta »fördjupningskurs»: Land und Leben der Griechen zu Odysseus Zeit), kan lektyren av Odyssén förvisso lämna en synnerligen betydande historisk kunskap.

---

[1]) Herbartianismen i pädagogiken, Helsingfors 1883, s. 95.

En intensiv *historisk* behandling gör det omöjligt att, såsom Herbart önskade, läsa Odyssén på grekiska, något som Willmann övergivit. Även praktiskt sett torde förslaget vara svårt att förverkliga.

Odyssén hör som gesinnungsstoff till den högre skolan. Folkskolan håller sig till det nationella — en tanke, som Rein gärna ikläder följande form: den lärde må kringsegla världens kultur, den bildade får nöjas med en resa till de närmaste grannlanden, mannen av folket behålla vi hemma.

För alla skolor skulle emellertid detta års religiösa stoff vara detsamma. Man menar, att Moses och domarenas tid företer förvanta drag med grekernas hjältetid, även om bilden i livfullhet och kraft ej når upp mot Odyssén.

Patriarkertidens Gud var en familjegud, en vän, som besökte människor, dem han älskade; han t. o. m. underhandlade med dem. Nu blir han den stränge domaren, som gör sig känd genom helige män och väldiga naturföreteelser.

Domarene bli hjältar, kring vilka folket samlar sig; man märker, att nationalmedvetandet börjar vakna. Det är också endast en naturlig utveckling framåt, då på följande stadium en monarkisk stat föreligger färdig.

Den fasta bosättningen betingades av goda betesmarker och födde snart åkerbruk. Beyer låter växtvärlden på detta, byarnas, stadium genomgås.

Stadiets bearbetning för folkskolan förefaller tämligen mager. Staude[1]) påpekar, att domartiden — Moses är enligt Zillers öppna medgivande endast för fullständighetens skull upptagen och harmonierar ej med stadiet — erbjuder ett nog svagt karaktärsbildande stoff. Tiden präglas av förvirring och osäkerhet; den utveckling hän mot konungadöme, som märkes, är ej en utveckling moraliskt uppåt. Det sociala intresset finner näring, men det religiösa tillgodoses mindre.

---

[1]) Päd. Stud. 1880 s. 43.

Som profanstoff tjänar Niebelungenlied, vilken onekligen företer besläktade drag med domartiden. Gideon stormar med 300 följeslagare det fientliga lägret, en episod, som har sitt motstycke i Hagens väldiga strid vid Etzelsburg, o. s. v. I bägge stoffen äro *hjältarna* huvudsak.

Som profanstoff hos oss föreslår Johnsson [1]) ämnen från vår medeltid. Även här träffa vi försök till statlig sammanslutning och folket i kamp mot överväldet; som ett synnerligen lämpligt stoff förordas bl. a. Engelbrekt Engelbrektsson enligt Starbäcks bearbetning, en allt igenom sympatisk hjältetyp, speglande tidens bästa tankar. Mot förslaget, som säkert kan med fördel genomföras, tål anmärkas, att denna romantiska berättelse, utspunnen kring några historiska händelser, knappast är klassisk nog. Därtill bär stoffet ej egentlig medeltidsfärg, fastmer klargör det rörelser, som syfta utöver medeltiden; det tillgodoser en mycket kort tidsperiod, kring vilken det faller sig svårt att gruppera det övriga.

Dessa fyra skolår formera tillsammans, vad Rein [2]) kallar grundskolan, basen för det hela. Han har gjort en del avvikelser från Zillers förslag. Sålunda hinner man i den bibliska historien fram ända till profeterna, ehuru facket träder upp först det sista året, medan türingersagorna utgöra ensamt koncentrationsstoff för det tredje året, förslag, som knappast ge skolåren större enhetlighet.

Vi nöja oss att för de följande skolåren ange endast huvudpunkterna:

V. Davids konungadöme. Tysk historia från Hermann till Otto I. En enhetlig stat med en konung i spetsen ställes som bärare av den sedliga och gudomliga viljan. Religiöst befinna sig de bägge folken ännu på lagens och den yttre ordningens stadium. Jordbruk, hantverk, vidsträcktare handel, bosättning i städer m. m.

---

[1]) Opetusoppi I s. 120.

[2]) Päd. in syst. Darst. II s. 370

VI. Profeterna; Jesu liv. Från Otto I till Rudolf av Habsburg.

VII. Apostlagärningar. Från Rudolf av Habsburg till Amerikas upptäckt. Grundtanken är att visa, huru kristendomen börjar genomtränga folkens liv.

VIII. Reformationstiden; katekes. De sista århundradenas tyska historia. Allt bör antyda, huru kristendomen blir inre egendom, »Religion der Gesinnung».

Det bör tilläggas, att koncentrationen möjligast strängt genomföres i alla fack. Det sjätte skolåret sysslar i teckning och modellering med gotiken, man sjunger sånger, som belysa det lärda o. s. v. Helt naturligt sluter sig modersmålets lektyr till de historiska stoffen. I geografi behandlas skådeplatsen för de historiska händelserna: Alperna, Medelhavsländerna, Schweiz, Österrike-Ungern, o. s. v.

— Man kan ej värja sig för intrycket, att ej hela denna centralisering åstadkommits genom konstruktion, är väl teoretisk, väl mycket experiment.

Teorins anhängare ha ej bevisat, att parallellism finnes mellan den enskildes och släktets utveckling; ett bindande bevis kan väl överhuvud ej framställas. Man frågar sig, varför analogin inskränkts blott till individens barnaår. Icke är en människas utveckling avslutad vid 14 år och icke kan väl utvecklingen, så ytterst skiftande hos olika personer, intvingas i ramen av åtta skolår?

Att fixera åldersstadier har visat sig vanskligt i högsta grad. Psykologin är i denna punkt nog så fattig; de första levnadsåren äro i någon mån undersökta, men själslivets utveckling under de egentliga skolåren är ett tämligen outforskat fält. Rein[1]) medger, att det är omöjligt att fastställa flere än tre ålderstyper under skoltiden: fantasins, minnets och förståndets, resp. bundenhet vid yttre auktoritet, underkastelse under lagen (legalitet) och sedelagens herravälde (moralitet). Perioderna ha sin motsvarighet i folkens liv, där vi åtskilja

[1]) Päd. in system. Darst II s. 251 ff.; Das erste Schuljahr VI Aufl. s. 36 ff.

ett mytiskt stadium, ett historiskt och ett filosofiskt, resp. sagotid, medeltid, nyare tid. Tages saken så ytterst allmänt, torde man i huvudsak kunna godkänna hans förslag, men därmed har ett genomförande av kulturstadietanken ansenligt inskränkts. Även Johnsson[1]) nöjes med tre steg, dem han förträffligt karaktäriserar: 1 den barnsliga trons, familjelivets, jägartidens och de spridda iakttagelsernas stadium; 2. den yttre fromhetens, statsbildningens, boskapsskötselns och åkerbrukets, de ordnade iakttagelsernas stadium; 3. kristendomens, den enskilda frihetens, självstyrelsens, de sociala strävandenas, arbetsdelningens och de vetenskapliga förklaringarnas stadium. I individernas och folkens utveckling åtskiljer han en övergående episk period, en lyrisk och sist en mera dramatisk eller filosofisk period.

Riktigt har Lange[2]) gjort gällande, att de apperceptionsstadier man trott sig kunna påvisa icke behöva bero av oföränderliga faktorer, utan hellre av det bildningsinnehåll, som bjudits eleverna. De äro ej något blott medfött, utan kunna skapas genom undervisningen.

Då Ziller och Rein tala om kulturstadier i mänsklighetens historia, är det att märka, att de knappast uppvisat några sådana. Tanken, att ett enda folks historia speglar alla andras är lockande, och den parallellisering mellan tysk och israelitisk historia Ziller förordar har utan tvivel ett visst berättigande. Samhällsformerna ha överallt varit tämligen enahanda; tider av ungdom, mannakraft och långsamt tillbakagående låta sig skönja i folkens liv. Vi ville även här trots föränderligheten söka fram det allmänt mänskliga, det gemensamma. Men förknippningarna bli ofta lösa och haltande, de ömsesidiga djupt verkande inflytelserna mellan samtida folk, en intensiv tidskaraktäristik, allt sådant kan belysas, blott om kronologin blir ryggrad. Alexander den store och

[1]) Opetusoppi I s. 93, 170.

[2]) Über Apperception V Aufl. s. 145.

hans tid funnos blott en gång; en annan period hade med omständigheternas allmakt gjort honom annan.

Allra minst kan man hävda, att det israelitiskt-judiska folkets utveckling skulle varit typiskt för andra. Dess historia är framför allt religiös; t. ex. det estetiska draget, så typiskt för grekerna, saknas oftast. Ej heller torde stadierna i den religiösa historien hos Ziller och Rein kunna fastställas till så många; Barth [1]) nöjes med tre för all religionshistoria: naturalismens, lagens och sinnelagets religion. I varje händelse är historien icke främst berättelsen om ett moraliskt framåtgående.

Rein har påtagligen haft ögat öppet härför. Man märker, huru han vid många förändringar i övningsskolans läroplan skjuter allt mera fram den nationella historien och i de olika facken på mångfaldigt sätt söker få fram kulturella synpunkter; han säger också gärna, att undervisningen bör framte stadier i det mänskliga *arbetets* utveckling.

Mest tveksam är man, då Rein i tvär strid med Herbart, som skarpt åtskilde deltagandets och erfarenhetens fack, utsträcker koncentrationen till alla läroämnen. Det kan t. ex. för naturkunnighet och matematik icke ske utan förkonstling; praktiskt får man ock lov att göra avprutningar.

Herbarts tanke, att barnet står den avlägsna tiden psykologiskt närmare än den egna, så invecklade och svårfattliga, har sitt berättigande, dock med stark begränsning. I naturkunnigheten måste man utgå från omgivningen, från empiriskt material och anordna läroplanen därefter; i teckning likaledes. Det modärna livet med dess järnvägar och fabriker, dess arbetsfördelning, dess stora städer är en självfallen apperceptionsbas. Men det kan vara av stort *metodiskt* värde att visa en sak i dess utveckling; t. ex. ångmaskinen klargöres utmärkt, om dess uppfinningshistoria berättas. Att låta den humanitära ämnesgruppen dekretera, vad nu av stoffet och i vilken ord-

[1]) Erziehungs- und Unterrichtslehre s. 292.

ning härefter skall bjudas, är med förlov tyrannisk koncentration.

Vi kunna således icke tillmäta den kulturhistoriska stegteorin större värde. Den är ej någon självständig bestämmande princip, säger Capesius[1]; Lange[2] gör den till en didaktisk hjälpsats. Icke ens så långt ville vi gå. Teorin har sitt värde blott genom det goda sällskap, vari den befunnit sig: betonandet av apperceptionsstadier i individens liv och kraven på koncentration. Det rika innehåll historien eger, gör, att från just det ämnet så ofta beröringspunkter fås med de övriga facken.

Den läroplan för själva historien Rein utkastar har stora förtjänster. Man utgår från hembygden och tillgodogör sig i vidsträcktaste mått dess didaktiska material genom skolresor, exkursioner, bilder, samlingar av sagor o. s. v. Intet intresset förlamande upprepande, knappt ett spår av koncentriska kurser märkes. Ej förgäves har denna läroplan utgjort mönster annorstädes; t. ex. i Bern ivrar man nu för en enligt samma principer byggd läroplan för historien. Särskilt de fyra första årens förkurs enligt Zillers system är mästerligt tänkt. Med det fåtal ämnen dessa skolår ega torde även koncentrationen utan svårigheter kunna genomföras enligt de gjorda förslagen.

Den historiska tidsföljden är blott *en* koncentrationspunkt. Med mycken förkonstling har man i Reins skola fått den att sammangå med en viss moralisk utveckling hos en folktyp. För gymnasiet är en gång för alla denna synpunkt ogenomförbar; icke skall man väl vid det fjortonde året börja vandringen ånyo? Det träffas hos teorins anhängare antydningar, att man tänkt sig stadierna här längre, två, stundom tre år; anordningen visar, huru ytterst uttänjeliga apperceptionsstadierna äro.

Vi söka bredare koncentrationsprogram. Nyligen har von Salten[3] betonat, att historien, religionen, språken

---

[1]) Jahrb. d. Ver. f. wiss Päd. 1889 s. 170.

[2]) Über Apperception V Aufl. s. 147.

[3]) Deutsche Erziehung, Leipzig 1906, s. 104 ff.

och naturvetenskapen tillsammans ge en enhetlig bild: *kultur*undervisning, som kan anordnas efter stora synpunkter. Förslaget är gott; det återstår att få praktiska anordningar. Åtminstone tillsvidare synas vi få nöjas med överenskommelser i smått; en verklig läroplan särskilt för de högre skolorna söka vi fåfängt.

Icke tidsföljden, icke kulturframstegen, men det etiskt adlande, det verkligen uppfostrande må bli huvudsynpunkt vid koncentrationen. Huru rik är ej Fricks [1]) tanke att sluta gymnasiets lektyr med tragedier (Sofokles, Lessing, Goethe, Schiller), att låta det tragiska i all sin höghet tränga igenom även till andra fack! I sina många, numera sällan uppmärksammade utkast till läroplaner för olika klasser ger han gärna de humanitära facken så att säga en historisk ryggrad utan att därmed lägga våld på dem.

Willmann [2]) menar, att man principiellt måste godkänna förslagen att göra de etiskt indifferenta stoffen tjänstbara för de sedligt rikaste, men han tillägger: den övriga undervisningen får ej nedsjunka till en blek kommentar av gesinnungsstoffen. Vart ämne har sin egenart och skall till sitt eget och de andras bästa få behålla den.

Man går utan tvivel ofta för långt i koncentrationsiver. Rein och Ziller ha alls ej beaktat, vilken stor förmåga människoanden eger att inom kort tid rikta uppmärksamhet på vitt skilda områden. Redan för den skapande konstnären och den vetenskaplige tänkaren har det sin nytta att syssla med tvänne långt från varandra liggande uppgifter. Barnanaturen har sitt starka behov av omväxling, och i Reins skola tillgodoses detta för litet; de snäva koncentrationssynpunkterna skapa tröttnad och enformighet, man binder mångfaldiga krafter i stället för att fritt utnyttja dem.

För att ej blott teoretiskt resonera är det skäl att

---

[1]) Did. Abh. I s. 474 ff.

[2]) Didaktik II s. 203.

söka få fram några klassbilder med försiktig koncentration inom ramen av det bestående. Ämnena skola ömsesidigt stödja varandra, den etiska synpunkten hållas i sikte, elevens utvecklingsståndpunkt desslikes.

Kl. IV i vårt latinlyceum lockar i allmänhet ej läraren, en de omogna krafternas tid, då diskiplinen så ofta vill komma till korta. Men huru naturlig är ej koncentrationen inom de humanitära facken:

Religion. Apostlagärningar.	Modersmålet. Fänrik Stål.	Historia. Rom.	Latin. Cornelius Nepos.

Vi behöva starka impulser, något imponerande högt med bismak av chauvinism för denna »vorwitzige, kritische, trotzige» ålder (Jäger). Som en röd tråd går genom det hela: starka, samlade personligheter.

Vilken makalöst instruktiv bild av förhållandena i de romerska provinserna ge vi ej här genom den bibliska historien! Klart är, att, om etiskt inlevande ställes som mål, mångfaldiga trådar skola spinnas mellan de skilda ämnena.

Eller kl. VIII

Natur.		Gesinnung.			
Översiktlig matematisk *geografi.*	*Fysik:* huvudsynpunkt århundradets stora upptäckter, uppfattningen av naturen och dess krafter.	*Religion:* dogmatik, därvid senaste århundradets kyrkliga rörelser gärna beröras.	*Historia.* 1800:talet	*Modersmålen.* Finska: Kalevala lektyr och dikter från medlet av seklet, berörande nationalitetskänslans vaknande. Svenska: 1800-talets stora skalder.	*Främmande språk.* Wilhelm Tell; dikter från frihetskrigen m. m.

Koncentrationen avser att föra naturkunskapen närmare historien, i detta fall en lätt och tacksam uppgift, då seklets stora upptäckter främst gjort det till maskinindustrins tid. Det nationella och sociala vaknandet kur-

siveras på flere sätt; jag tvivlar ej alls, att man i alla språk skall kunna få fram vackra saker här.

För grekiskan har Herbart föreslagit Kriton; han vill, att intrycket av den kristna läran så skall förstärkas, ehuru han hellre låtit Kriton såsom svagare föregå »die Einweihung in die christliche Gemeinschaft» (Umriss § 233, Steigerbericht IV: 6). Som etiskt stoff bjuder modersmålet mycket, t. ex. blott kung Fjalar och Krysantos samt Rydbergdikter, där beröringspunkter med religionen finnas osökt.

Överallt gripa ämnen in i varandra, överallt sträva vi till helhet och plan. Ej ens matematiken står fullt ensam, emedan vi valt matematisk geografi såsom visande matematikens värde. Intet ämne förtrycker det andra, men klart är, vilken sammanhållande roll historien fått.

Vi följa Deisterwegs gamla regel: förbind sakligt olika ämnen med varandra! — och härtill ges utan tvivel riklig anledning.

Främst mellan modersmålet och historien är bandet starkt och ofta prövat. Historieläraren är den, på vars språkbehandling skolan ställer de största fordringar. Historieskrivningen, den klara, varma, sakligt väl anordnade, griper och beundras; skolan kan i läse- eller läroboken få in åtminstone något därav. Det är säkert ingen tillfällighet, att elevernas uppsatser i historia äro bättre och ledigare än t. ex. de naturvetenskapliga och religiösa.

De gentjänster modersmålet ger borde vara synnerligen betydande. De stora dramerna Maria Stuart, Julius Caesar, vilka behandlas i utländska skolor, lämna kvar en mäktig fond historiskt intresse; det historiska korekturet, ofta så nödvändigt, förtager ej detta. Herbartianerna se gärna, att dessa stoff ställas parallellt med motsvarande historiska tid, vilken så belyses från flere håll. För vår del finna vi detta önskvärt, dock icke nödvändigt; till äventyrs kunna etiska synpunkter betinga en rikare koncentration.

Det är en allmän klagan, att vi nordbor ej vare sig historiskt eller eljes förstått till fullo begagna våra diktverk. I Fänrik Ståls sägner inskränker sig behållningen i regeln till en rad i minnet behållna idealgestalter; om helhet och sammanhang är mindre tal. Här skildras ändock ett helt folk i ett stort och skickelsedigert moment, då de bästa krafterna kunde utvecklas. Enda sättet att fullt tillgodogöra sig dikterna i undervisningen vore att låta dem läsas i sådan följd, att de gåve en bild av krigets gång. Så anordnat kan stoffet verka etiskt djupt; samtidigt tillför det historien betydande vinst med både innehålls- och känslovärde. Att läsa Kalevala eller Fritiofs saga utan rikligt betraktande av det histotiska förekommer väl mindre ofta.

Med stor iver prisa herbartianerna den historiska dikten. Redan Herbart begärde en sådan «Begleitung durch Proben von Poesie» (Umriss § 251). Ziller och efterföljarne inleda gärna varje ny avdelning med någon dikt; Henrik IV:s historia börjas med »Die Glocken zu Speier», skildrande den åldrige kejsarens ensamma död. Den metodiska behandling man skänker sådana historiska smådikter bjuder synnerligen mycket att lära [1]).

Mångsidigheten i modersmålets lektyr gör, att den frågan uppkastats, huruvida vi ej här hade att söka det bästa koncentrationsfacket. Som intet ämne kan den slå broar mellan de olika ämnena, ej blott de humanistiska, men ock övriga, visa idéerna, väcka intresse. Den frågan hör emellertid ej till vår undersökning.

Synpunkten, att även språkundervisningen skall samarbeta med historien, bör väl godkännas [2]). Herbartianerna fordra, att den främmande lektyren ovillkorligen skall skildra folkets och landets beskaffenhet, åskådliggöra betydande kulturepoker i dess utveckling. Städse skall innehållet vara rikt, och man väljer helst klassiska

---

[1]) Jfr. t. ex. *Lomberg*, Präparationen zu deutsch. Gedichten, V Aufl.

[2]) *Ziller*, Grundlegung s. 275; *Waitz*, Allg. Päd. s. 375 ff.; *Schiller*, Handbuch der praktischen Pädagogik, III Aufl. s. 410 ff.

diktare och historiker, ej anekdoter eller obetydliga berättelser, vilkas enda förtjänst är gott språk. Men det må ej förgätas, att, där de främmande språken äro moderna, vi vid sidan av den historiska urvalsprincipen med fullt fog måste ställa en annan: ej blott folkets förflutna, men ock det liv, som nu leves, bör ingående betraktas, detta säkert till gagn också för historien.

Skulle nu utlagda grundsatser hållits i sikte, hade uti gymnasiet i latin och grekiska en intensiv fördjupning i antikens kultur, sådan nyhumanisterna och Herbart begärde, längesedan ernåtts. »Blott de bästa bland diktarne och därnäst historikerna!» [1]) Innehållet, det stora och betydande, det för folken karaktäristiska, är huvudsak. Historien får här sina yppersta källskrifter, men det är väl ej nödigt att upptaga dem just, då motsvarande tidsperiod behandlas.

Herbart erinrar om behovet av samarbete mellan religionen och övriga fack. »Den historiska undervisningen måste samverka med den, eljes står religionsläran allena och löper fara att ej behörigen ingripa i det övriga lärandet (Umriss § 94). Man kan ej annat än livligt understöda efterföljarene i deras strävan att vid den bibliska berättelsen beakta allt det historiskt viktiga. Med skäl har Jäger [2]) gjort gällande, att ju bättre denna undervisning fyller sin uppgift att ge en djup och allvarlig uppfattning av människolivet, dess mera vinner historien, och tvärtom ju mera religionsundervisningen framställer historiskt, verkligt liv, dess mera vinner den själv. Utan svårighet kan kyrkohistorien sättas i nära samband med historien; i många fall kunde väl historien gott i sin strömfåra upptaga det kyrkohistoriska, som då ej bleve eget fack.

Geografin gör historien stora tjänster. Den geografiska skådeplatsen måste vara eleverna bekant, innan dess historia skildras; därför kan en fullt samtidig be-

---

[1]) *Herbart*, Päd. Schr. I s. 204.

[2]) Avd. Geschichte i Baumeisters Handb. s. 34.

handling av landen ej genomföras. Herbart[1]) önskar, att vid den första geografiundervisningen frågan, huru det förr såg ut i det och det landet, må besvaras. Äldre läroböcker lämna ofta sådan utredning och i själva verket får t. ex. staden Lübeck ett helt annat intresse genom en kort notis, att den i äldre tider stått med norden i livligaste handelsförbindelse. Men sådant hör väl knappast till geografins väsen, och historien vinner ej heller synnerligt genom sådana spridda notiser. Bättre är, om den klargör den mängd naturliga faktorer, som spelat sådan roll i ländernas öden. Då landet träder upp i historien, skall allt dylikt ytterligare klargöras.

Peschels sats: all äkta geografi är naturbeskrivning, är väl i huvudsak riktig. Geografi och naturkunnighet höra samman vida mer än geografi och historia. Geografin har större omfattning än historien, ingen stryker bort de trakter, där inga människor eller ohistoriska folk bo; historien behöver blott ett antal centralplatser.

Även övningsämnena skola samarbeta med historien. Härom har redan varit tal. Genomgående söker man i dag gestalta teckningen och modelleringen, så att de ofta bli uttryck för ett tankeinnehåll. I Amerika äro följande uppgifter vanliga: skepp och borgar, blockhus; låter man fantasin arbeta, tryta ej uppgifter av detta slag (giv en bild av Karl XII:s död, teckna ett grekiskt landskap eller tempel i enkla linier!). Barnet har ju så mycket av konstnärens fantasi.

Nära till koncentrationshjälpen från modersmålets sida står den från sången. Den historiska dikten har ofta sin melodi, och denna får ej försummas. Marseljäsen hör till historieundervisningen, men då dess tillkomst och jublande segertåg genom världen under revolutionen och Napoleondagarna beröras, skall den även bli sjungen. Atenarnes sång och Björneborgska marschen behandlas lika o. s. v. En sådan sångundervisning, som utan svårighet ger lyftning och allvar, har i decennier den nordiska

---

[1]) Umriss § 245.

folkhögskolan vetat använda. Det är den enkla enstämmiga sången; tvivelsutan är denna dock ej allt vid sånganordningen, för vilken även andra uppgifter än att blott tjäna finnas.

— Man har begärt, att lärarne i en skola borde göra upp ett slags arbetskalender i syfte att få större enhet och ökat samarbete till stånd [1]). Det är icke fråga om hård centralisation; suum cuique är regeln, men i det helas lika väl som delarnas intresse måste splittringen minskas. Icke hastiga förändringar, icke kritiklöst åtlydande av i mycket vackra pädagogiska uppslag, sådana t. ex. Ziller och Rein gett,' men stadig utveckling på basen av det bestående och med en viss konservativ färg, det är verkligt framsteg även inom läroplanens område.

Läroplanen för historieundervisningen var enligt Zillers och Reins förslag avgjort progressiv. Var det emellertid skäl att utdöma de koncentriska kurserna?

I gällande praxis äro de det vida vägnar vanligaste. Två, t. o. m. tre gånger anses det nödigt att vandra genom historiens fält? En så pass progressiv anordning som den i våra klassiska lyceer vedertagna hör utomlands rent av till undantagen. Retwischs Jahresberichte, ett synnerligen gediget arbete, har för historien genomgående rubrikerna: förberedelsestadiet, mellan- och det högre stadiet enligt koncentrisk anordning.

Bland herbartianerna träffas enstaka anhängare av koncentriska kurser, i synnerhet från tidigare år. Vad särskilt gymnasiet i Tyskland vidkommer, har man knappast tänkt sig en progressiv anordning; modigt ha Ziller och Rein [2]) här tagit steget fullt ut. Åtminstone i teori äro herbartianerna avgjort emot koncentriska kurser.

---

[1]) Jfr. *Loos*, Der Österreichische Gymnasiallehrplan, Wien 1892, ett utmärkt arbete i Fricks och Willmanns anda.

[2]) Grundlegung s. 459 ff., Päd. in syst. Darst. II s. 273, 278.

Överallt, säga kursernas försvarare, har en andra och tredje läsning befunnits god, i lagstiftande församlingar, liksom då det gäller läsning av goda böcker [1]. Varför skulle skolan göra undantag? Vad dess elever ej första gången fattat eller tillräckligt inpräglat, må en senare behandling förklara och befästa.

Här ha vi då det starkaste skälet för de koncentriska kurserna: bristande apperceptionsbas. Ej med bästa vilja kan man lära 11: och 12:åringar en historia i samma form och efter samma urval som 17: och 18: åringar. Man har sagt, att ett års utveckling vid denna tid betyder mera än ett decennium för den vuxne. En från äldsta till nyaste tid successivt fortskridande undervisning skulle lämna eleven tämligen okunnig eller med nog egendomliga föreställningar om de äldre tiderna. Det blir ovillkorligen nödvändigt att i en eller annan form utvidgande repetera det tidigast lärda. Är skolan ett klassiskt gymnasium, vill man de sista åren så att säga systematisera in vad de gamla språken gett; att lämna enbart dessa i uppdrag att fördjupa kunskapen i forntidens historia har visat sig svårt. Och de metodiska anordningarna (immanent repetition, talrika associationer m. m.) förslå ej heller.

En sådan utvidgande repetition är dock en väl anspråkslös form av koncentriska kurser. I regeln särskilja vi: 1. en *förberedande* kurs, behandlande antingen sagostoff (antika eller nationella, ofta bägge) eller en följd biografier från olika tider; 2. en kurs genom historiens hela område, där huvudvikten ligger på inlärande av *faktiskt* material och 3. en mera *pragmatisk* kurs, där aktgivande på det kausala sammanhanget och i allmänhet mera reflexion avses. I Tyskland är denna anordning sedan länge genomförd.

Utan tvivel har systemet förtjänster. Städse bjudas eleven stoff, som äro för honom lämpliga. Den fosterländska historien, särskilt samtidens, behöver ej sparas

---

[1]) *Jäger*, avd. Geschichte s. 16 i Baumeisters Handbuch.

för länge. Praktiskt sett måste sådana koncentriska kurser alltid tolereras. Vi ha verkligen svårt att låta eleven vid c. 15 år lämna skolan med kännedom om historien i Rom och Grekland, men okunnig om det närmast liggande århundradets viktiga händelser, vilka dock måste intressera den blivande medborgaren mest.

Det har från herbartianskt håll förts en formlig stormlöpning mot dessa kretsar. Drastiskt har jag hört dem för historiens vidkommande karaktäriseras så: Det hela liknar en stor tysk smultronkaka, frisk och god. För den första kretsen, hembygdens historia eller ett antal biografer, plockas för eleverna bort tämligen godtyckligt en del av de bästa bären (om man nu har urskilling att välja), för den andra ytterligare flere och något av kakan får följa med: för den sista kursen återstår vad som är kvar, varken inbjudande eller välsmakligt. Ingenstädes har anrättningen kommit till heders; alldeles som små barn ha vi gjort vårt val.

I själva verket är det klart, att en koncentrisk anordning måste minska intresset för ämnet. Det bör för de bästa eleverna medföra en känsla av trötthet att ständigt vandra vägar, som utstakats redan tidigare. Glädjen att nå framåt är väsentligen borta, därmed ock känslobetoningen, tillförsikten, självförtroendet. Metodiskt bjuder stoffet, såsom delvis bekant, för läraren vissa svårigheter.

Det håller icke streck, att en första, andra, kanske tredje läsning verkar så gott. Den som gjort sig grundligt förtrogen med ett tidevarv, en stad, ett landskap, en djurklass längtar att lära känna andra. Man är förtrogen med den första kretsen, är fäst vid den. Men man är det alldeles icke, om man flackat flere gånger igenom ett helt rike, en väldshistoria. Den, som vill känna det italienska folket och dess gamla konst, gör klokare i att uppehålla sig i Florens och dess omgivning än att göra en rundresa genom hela landet, anordnad av någon resebyrå. Det är hastverket, fjäsket, bristen på fördjupning, där

sådan behöfts, ciceronens eller handbokens dogmatiska visdom, som vållat missnöjet.

Är det ej samma erfarenhet den koncentriska anordningen lämnar? Det blir lika många olika sammanhang som kretsar. Herbartianernas hela metod går aldrig ut på att flyktigt behandla ett stoff, att flere gånger föra fram det och varje gång därur prässa några sanningsdroppar, göra omgivningen rikare och mångsidigare. Fastmer önskar man genast allvarlig och fruktbärande fördjupning, aldrig dessa ytliga beröringar med brottstycken av mänskligt liv.

Kärnpunkten i herbartianernas kritik ligger i den riktiga utgångspunkten. Koncentriska kurser anordnar man för att möjligast säkert inprägla ett kunskapsstoff: den progressiva läroplanen avser väckande av intressen, etiskt förädlande. Så ofantligt mycket skjutes åt sidan eller behandlas knappt och halft. I karaktärsbildningens tjänst vill man ställa de *klara* föreställningarna; var äro de vid koncentriska kurserna?

I Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik för 1904 har Thrändorf, religionsundervisningens framstående metodiker, behandlat pietismens historia. Han hävdar uttryckligt, att stoffet icke får splittras, genom mer eller mindre lyckade propädeutiska kurser. Kyrkohistorien skall alltigenom bära prägeln av en kamp för rätt uppfattning av kristendomens väsen, visa utvecklingen hän mot ett gudsrike. Pietismen är ett av stegen framåt. Så skulle vår historia behandlas.

Man kan visserligen icke, såsom många herbartianer göra gällande, bestämt påstå, att en progressiv historieundervisning leder från enklare förhållanden till mera invecklade. Även grekertiden bjuder viktiga sidor, som t. o. m. primanen har svårt att fatta. Men en utvidgande kort repetition på skolans högsta stadier kan göra god tjänst. Det säkra är, att i historien forntiden står barnanaturen närmare än nutiden. Vilken vore väl vinsten av att lära 12: eller 13:åringar franska revolutionens historia?

Enstaka drag och gestalter stanna i minnet, men om uppfattning kan ej bli tal.

Vi sakna ej erfarenhet angående de bägge systemens resultat. Det lär hos oss ej kunna bestridas, att våra latinlyceer sända ut historiskt mognare elever än de reala; detta beror ej blott på skolornas mera humanitära plan, utan säkert också därpå, att historiekursen fått bli hel och odelad. I Tyskland synes även röster börja höras, som se faror i de många kurserna.

Få rent pädagogiska synpunkter bestämma, begära vi för varje stadium stoff, som eleverna förmå försmälta. Hellre börja historien senare än stycka i olika kurser. Ett fortskridande från antiken till vår egen tid ligger i den historiska utvecklingens egen plan.

Stoff och stoffurval.

Det *kulturhistoriska* intresset är hos herbartianerna påfallande. Draget märkes redan hos mästaren och förstärkes hos Ziller och Rein; t. o. m. en pädagogisk tänkare så självständig som Willmann lägger huvudvikt vid det kulturella.

Utan tvivel ha vi fullt skäl att rikligt upptaga kulturhistoriskt material. Det är en ypperlig motvikt till den ensidigt politiska historien (stats- och krigshistorien, såsom man kallat den) [1], vilken bjuder sådant överflöd av härsklystnad och egennytta, för litet beaktande av det uppoffrande, trogna. vardagliga arbetet. Man gör gällande, att kulturhistorien med sina upplysningar om handel, näringar, vetenskap, konst o. s. v. är lättare fattbar, ligger närmare till hands så att säga. Den är det demokratiska; den politiska historien med sina stora personligheter det aristokratiska.

Vi citera ett finskt uttalande i Zilligs och Reins anda:

»Skolböckerna i historia innehålla för barnen alltför mycket om krigiska bragder, stora fältherrar och erövrare, som med glans härskat över besegrade folk. Stordåden på »ärans fält» tillmätas en betydelse och en glorifikation, som ställer i skuggan den anspråkslösa individens ihärdiga, självförsakande, tysta arbete för folkens höjande ur mörker till ljus. Emot kampen vid kanonernas dunder synes den kamp kanske ibland trivial, under vilken den rastlösa arbetet bygger kristendomens kungsväg för kommande släkter. Härunder utvecklas ett hjältemod, varom chauvinismen ej har någon aning, ty det fordras långt mera kraft och uthållighet till att uppbygga än till att nedriva, till att åstadkomma nationernas förbrödring än till att tända hatets flamma under förvildande bragder, som sprida gnistor vid vapnens sammanstötning.» (A—i—a).

---

[1]) *Zillig* i Jahrbuch 1882 s. 219.

Kravet på mera kulturhistoria framställdes med all kläm på 1700:talet; man önskade redan då ställa den som motsats till det rent politiska, »die Haupt- und Staatsactionen», vilka under den absoluta furstemaktens tid så trängde sig fram i förgrunden.

I dag är den kulturhistoriska rörelsen modärn och bär alla modärnismens kännetecken. Hittills, säger man, har historien företrädesvis sysslat med det individuella, ställt människan i en konstlad isolering, ej som samhällsled och släktexemplar; man har för litet beaktat det generella, typiska, ej fått fram utvecklingens orsaker, helhetssynpunkterna. Bernheim karaktäriserar kulturhistorien som utvecklingen av de sociala livsformerna och arbetsresultaten, vilka framgå främst ur privat verksamhet.

Att låta kulturhistorien bli det egentligen bärande är emellertid ej rådligt. Det är helt enkelt ogörligt att ge en helhetsbild av kulturens utveckling, redan därför att vi sakna nödig sådan vetenskap; vi stå vid början. Härtill kommer, att den kulturhistoriska synpunkten försummar den politiska utvecklingen, historien om vårt statsskicks utveckling. Denna måste bli det centrala och det övriga, möjligast rättvist och fullständigt, grupperas däromkring. Statshistorien är allra minst hos oss något yttre, det inre träder vida mera i förgrunden. Staten är ej ett särområde för sig, det sociala livet avslutas i den. Att blott tillgodose det politiska och glömma det kulturella vore oriktigt och halft, ohistoriskt. Riktigt har Jäger i Lehrkunst und Lehrhandwerk (s. 165) anmärkt, att man överhuvud ej kan taga ett steg framåt i historien utan att nödgas tala om kulturhistoria. Perikles tid i Aten utan såväl kulturhistoriskt som politiskt innehåll är otänkbar.

En främst kulturhistorisk undervisning har sina vådor. Ämnet är så ytterligt mångsidigt. Det hör till saken att taga med något politisk historia, vidare ekonomisk, religions-, bildningshistoria o. s. v. Det hela vill bli notismakeri, kulturhistorien »en skräpbod av gamla kläder, i vilka människorna fattas».

Det är nu ej alls meningen att tillspetsa området som främst politisk historia, vi begära endast politisk ryggrad för det hela. Däri ligger jämväl en borgen, för att historien ej skall förlora sin episka och dramatiska karaktär, ej bli »ruhendes Sein», utan livlig utveckling med rum för de bärande, stora personligheterna. Betecknande är, att lektionsutkasten och urvalsprinciperna för de olika Reinska skolåren (V—VIII) vida mer bestämmas av politiska synpunkter än kulturhistoriska, trots teorin. Därmed har man icke minskat utrymmet för det kulturella. Att ge det kulturhistoriska bestämmanderätt vid stoffurvalet vore helt enkelt att sälja facket åt skolans gamla arvfiende, encyklopädismen.

Historiens egen utveckling anvisar den riktiga vägen. Waitz[1] önskade en gång, att den yttre politiska historien skulle betydligt inskränkas; massan av fakta om krig, om personalförändringar i regeringarna o. d. var varken upplysande eller gemütbildande. Det har gått, som han hoppats, och urvalssynpunkten är den han angett: det betydande i den kulturella utvecklingen. Man behöver endast bläddra i en lärobok från 1870:talet eller tidigare och i en från våra dagar för att finna detta. Att emellertid det nationella och statliga framåtskridandet är och måste vara det enande bandet, visa t. ex. läroböckerna liksom hela den historiska undervisningen i Schweiz; här om någonstädes kunde man tänka sig en övervägande kulturhistorisk anordning. Men att historien bjuder politisk kunskap, betonas överallt ivrigt.

I nära samband med kravet på företrädesvis kulturhistoria stå herbartianernas försök att koncentrera stoffet kring *de kulturella höjdpunkterna.*

Man älskar ej den stela kronologin (Herbart, Umriss § 240, Allg. Päd. II s. 189); man börjar gärna med ett centralfaktum, en utsiktspunkt, därifrån omgivningen vitt kan överblickas. Omedelbart vill man försätta de unga in i epokens bästa del.

---

[1]) Allg. Päd. s. 237.

Anordningen fanns väl, åtminstone i fråga om praktisk metod, tillämpad tidigt. Den, vilken vanligen uppges som dess främste målsman, är Biedermann[1]). Ziller[2]) skänkte honom sitt fulla erkännande och betecknade anordningen som den enda pädagogiska; Rein[3]) tvekar ej att vitsorda den som grundläggande och epokgörande för historieundervisningen. I Finland har Johnsson[4]) med livligt erkännande berört saken i fråga om stoffurval, anseende, att detta obetingat bör ske så, att höjdpunkterna få bli det centrala och bestämmande; nyligen har Mantere[5]) utförligt motiverat och godkänt metoden.

Några exempel skola bäst klargöra förfarandet. Vi välja dem ur rådande praxis. Biedermanns sönderplockning av den tyska historien i tolv kulturbilder (urtiden vid ungefär Kristi födelse, frankerriket c. 500, Karl d. store c. 800 o. s. v.), vilkas sammanhang genom gemensamt arbete av elever och lärare skulle fås fram, är väl för allmänt och radikalt att kunna tillämpas.

I sin detaljerat utarbetade präparation över Henrik IV genomgår Staude först den märkliga kampen mellan kejsaren och Gregorius VII, hela hans regering kort sagt. Därpå heter det: sedan vi nu berättat så mycket om mannen Henrik, viljen I väl ock höra något om gossen och ynglingen. Kanske skolen I då förstå många mannens handlingar och egenskaper, ty hos gossen röjes ofta den blivande mannen. Så bjudes det behövliga dels genom utvidgande undervisning, dels genom källektyr, dels genom lärarens meddelanden. Alldeles lika förfar man vid Luthers historia. Från höjdpunkten äro vi i tillfälle att vandra även framåt; huru gick det sedan?

---

[1]) Geschichtsunterricht in der Schule, Leipzig 1860 s. 20 och särskilt Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode, Wiesbaden 1885, s. 23 ff.

[2]) Grundlegung s. 295, 458.

[3]) Das fünfte Schuljahr, III Aufl. s. 40.

[4]) Opetusoppi I s. 80, 209.

[5]) Historianopetuksesta s. 191 ff.

Fördelarna av en sådan anordning falla lätt i ögonen. Det moraliska genomlevandet blir rikare, elevernas självverksamhet tillgodoses. Vidare äro vi i tillfälle att ge höjdpunktens kulturbild bredd och åskådlighet, att ytterligare fördjupa den under utvikningen åt sidan. Orsakerna, det bestående och varaktiga, följderna få nödig betoning. Man säger, att även det mindre viktiga, det tråkiga och blott minnesbelastande nu kan omfattas med intresse, åtminstone medelbart. »Här är alltså läraren i det fördelaktigaste läge, vari överhuvud en lärare kan vara: att ej i första rummet nödgas väcka elevens intresse för allt, som skall föredragas, men att kunna anknyta sin utläggning till ett redan förefintligt intresse och behov.» (Biedermann).

I viss mån företer metoden likhet med Junges bekanta förfarande inom naturkunnigheten; vi vilja ha bort detta stelt schematiska, som är för barnaanden så främmande, skapa livsgemenskap, helheter, mera organisk uppfattning. Och det är väl obestridligt, att metoden i fråga ofta lämnat en god kunskap om verkligt liv under gångna dagar, gjort en kulturperiod kär och bekant. I den skicklige lärarens hand kan metoden bli synnerligen givande; timmarna kunna formas ut nästan till konstverk.

Men icke dess mindre står jag tveksam, då det gäller att skänka metoden allmännare erkännande. Trots allt har den kronologiska tråden sitt stora värde, och sammanhanget i tid *blir* icke klart nog för eleverna. Man förutsätter hos eleverna kunskaper, som de icke ega, en andlig vakenhet, som är ovanlig. Det tunga arbetet, sysslandet med det tråkiga, det skenbart värdelösa har i skolan sin betydelse; har man nått höjdpunkterna, följer högtidsstämningen, belöningen, den intensiva fördjupningen i det lyftande och stora. Vi önska lyda livets råd, följa utvecklingen själv, sådan den varit, icke i språng, såsom herbartianerna bruka det. Särskilt på skolans högsta stadier har metoden en ganska inskränkt användning; även den är endast en metod vid sidan av andra och betingas

ytterst av stoffets art. Där bör historien lämna intrycket av lugn, stadig utveckling, småningom skeende förändringar.

Mot metoden kan användas ett vapen ur herbartianernas egen rustkammare: ett sådant utsättande av tydliga mål måste minska intresset. Framåtgåendet i historien liksom i romanen är en god sporre; känner man till upplösningen, är spänningen minskad, den föregående utvecklingen av mindre vikt.

— Den sunda kärnan i förslaget att koncentrera kring höjdpunkterna förtjänar allt beaktande: det *viktiga* skall behandlas grundligt. De tidpunkter äro de värdefullaste, under vilka människornas ädlaste krafter fritt och rikt utvecklas. Att stoffurvalet främst skall taga hänsyn till dem, är både historiskt och etiskt riktigt, detta medges. Men därmed har man icke gått så långt som herbartianerna i fråga om gruppering av det mindre viktiga.

Närmast ger denna urvalsprincip vid handen stark betoning av den *nationella historien.* Det för oss viktiga väger tyngst. Att man här gått över mästaren har betonats; de praktiska försöken ha jämväl redan berörts, och vi ha numera ingen anledning att diskutera den fosterländska historiens betydelse. Den står från början eleven psykologiskt närmast; i den nationella utvecklingen skall han som vuxen en gång göra sin insats, omärklig eller stor, vet ingen.

De tidigare skolåren få nöjas med fosterländsk historia, härom föreligger i regeln full pädagogisk enighet. Frågan gäller, i vilken utsträckning den allmänna historien skall upptagas på skolans högre stadier.

Vi skola ej diskutera, om det överhuvud finnes någon egentlig universalhistoria. Zillig påstår, att den universella kulturen brustit som en såpbubbla; som kultur med verklig existens ha vi i dag endast kvar den nationella [1]); åtminstone praktiskt sett ger Lorens honom rätt [2]),

---

[1]) Jahrbuch f. w. P. årg. 1882 s. 118.

[2]) Die Geschichtswissenschaft I, 36, 189, 226.

då historikern mer eller mindre alltid är nationell och ur sin synpunkt fattar historien. Det riktiga har väl Wundt[1]) funnit, då han hävdar, att ett ursprungligt andligt Gesamtleben ej funnits, men ur brottstyckena skapas småningom allt mera helhet; mänskligheten är något blott potentiellt, men talrika, med tiden allt större gemensamma uppgifter ges.

Det är väl obestridligt, att skolan åtminstone stundom kan hänvisa till idén om en hel mänsklighet. Kristendomen och dess historia erbjuder ett sådant exempel. Men i regeln blir det väl mindre ofta, endast glimtvis, ynglingen, såsom Herbart vill, kan varsna ej människor, men mänsklighet.

Vår historieundervisning i norden bär ett ytterst kosmopolitiskt drag, och vi gjorde onekligen rätt i att stryka bort dryga delar därav (av t. ex. Spaniens och Frankrikes historia) och i stället samla kring det, som varit för oss betydelsefullt. Blott det, som varit för den nationella kulturen av vikt, skall medtagas ur den allmänna historien, begär Rein. Sådant går an för de stora folken; *vi* få väl nu som förr lov att bjuda mera. Vi ha ej råd att avstå därifrån.

En kärnpunkt hos herbartianerna är betonandet av hemtrakten, lokalhistorien. Den är vida mer än en kär anknytningspunkt; man egnar ju i Reins skola ett helt år åt hemtraktens sagor.

Saken är värd allt understöd. Hemortshistorien bör vara en princip av värde för varje historielärare.[2]) Det är helt enkelt oförsvarligt, om man i Österbotten försmår att utförligare behandla de strider, som utkämpats t. ex. 1808—09 i dessa landsändar, strider, om vilka traditioner ännu bevaras. En skolresa kan här lära mycket; valplatsernas stämning griper så lätt de unga. I Borgå måste eleverna veta mycket om Borgå lantdag,

---

[1]) Ethik II Aufl. s. 679.

[2]) Jfr *Fricks* utmärkta utkast: Wie es zur Römerzeit hier in unserer Heimat an der Saale aussah, Abh. II s. 575; *Groessler* om Eisleben i Lehrproben und Lehrgänge H. 14; *Willmann*, Pädagogische Vorträge, s. 66.

Steffan Löving m. m., i Vasa om Erik Puke o. s. v. Det är alls icke att förmoda, det denna lokala betoning skall minska eller distrahera intrycket av den allmänna utvecklingen. Fantasin ger händelserna och gestalterna en tydlighet och styrka, sådan historien sällan eger. »Skolan måste individualisera, en gemensam läroplanschablon ges ej. Varje stad, varje by har sin stoffördelning, sina speciella anknytningspunkter» (Rein).

— Beträffande perioderna i historien föreligger bland herbartianerna mycken enighet i fråga om antiken. Den liknar en mäktig gammal borg, som måleriskt höjer sig trotsande århundraden ur ett vitt landskap, där ångkolossen och elektriska trådar förbinda medeltidsstaden med nutidens kultur och därifrån alla tidens framsteg kunna överskådas. Vi draga så gärna upp till borgen för att njuta av byggnadens enkla skönhet, för att bättre förstå den egna tidens invecklade arbete.

Vi ha Herbarts varma förord för intensiv fördjupning i denna tid. T. o. m. Zillers[1]) stil får värme, då han betonar gymnasiets plikt att förmedla bekantskapen med denna kultur, som varit för västerlandet så enastående viktig. Hos Waitz[2]) låter det, som hörde man Herbart tala; det erinras om antikens lugn, dess plastiska, för de unga så lätt fattbara gestalter. Efterföljarne ha gått med i tidsströmmen, och det vore intet förvånande att finna dem i ledet bland lovprisarne av den nya och nyaste historien framom alla andra tider, även antiken. Zillers praktiskt sociala synpunkt går igen; sådana uttalanden saknas dock hos herbartianerna.

I själva värket äro skälen för ett grundligt studium av den antika historien starka. Blott här ha vi en avslutad kultur, blott här lugn vid bedömandet. Huru man än förfar, vilja jämförelserna mellan nytt och liknande tidigare lärt med vanans rätt söka sig till antiken. Det

---

[1]) Allg. Päd. s. 146. Grundlegung s. 65.

[2]) Allg. Päd. s. 233.

är, som skulle den historien förebildliga allt det övriga. Montesquieus försök att utreda den romerska kulturens storhet och fall har alltid sin lockelse och sitt nutidsvärde. Den antika historien har fostrat kanske de yppersta historikerna; historiskt uppfostra kan den såsom intet tidevarf. Är det någon del av historien, där man utöver den fosterländska önskar verklig fördjupning, så blir det väl forntidens. I det klassiska gymnasiet är detta helt naturligt; i realgymnasiet, just emedan man ej läser gamla språk, ännu naturligare.

Väl är det sant, att den lugna forskningen även för den antika historien medfört, vad man kunde kalla en värdenas relativering. Man måste uppoffra så många föreställningar, som varit oss kära. Den grekiska kulturen är icke längre i allt den värld av skönhet och harmoni man önskat. Även där träffa vi samma krafter, som prägla vårt eget samhällsliv, ej minst ekonomisk klasskamp. Men detta ger väl ej tiden mindre intresse.

Den nyare historien hävdar med framgång sin plats i skolan trots Herbarts alla varningar; även Waitz[1]) är här tveksam.

Utan tvivel ha de bägge tänkarne rätt däri, att den nyare och i all synnerhet den nyaste historien saknar nödig objektivitet. Ej heller är prägeln av ålderdomlighet, av någonting avslutat och helt såsom för forntiden här så märkbar. Har emellertid historien en huvuduppgift i att fostra till politisk mogenhet, i att förbereda för tidens kulturella uppgifter, kan den nyare historien ej strykas eller behandlas knapphändigt. Utan den vore den fosterländska utvecklingen ej tydlig. Snarare har här gjorts för litet än för mycket.

Så gott som överallt inskärpa gällande bestämningar, att senaste århundrade bör ingående studeras. Det kan ej nekas, att denna undervisning är av annat slag än den övriga historien: det upplysande träder i förgrunden. Ej endast den storartade industriella utvecklingen,

---

[1]) Allg. Päd. s. 238.

de förbättrade kommunikationerna, skolans uppsving o. s. v. skall klargöras, men framför allt gäller det att visa den utveckling mot politisk frihet, som är märkbar, att ge grunddragen av landets statsförfattning. Århundradet blir synnerligen rikt på innehåll. Här om någonstädes är dock kritik behövlig. Favoriserandet av den nyaste historien har gått hand i hand med en viss allmän förflackning, med strävan efter allt mindre verklig humanitas.

Metod.

Metodkulten har tanklösheten till moder, metodfruktan tankelättjan.

Otto Willmann.

Gör man frågan, inom vilket område herbartianismen uträttat mest, blir svaret troligen: metoden. Läroplanens gestaltande har byråkratin av gammalt lagt beslag på; det går ju så lätt att bestämma timantalet och läroböckerna för de olika ämnena, att på papperet ordna allt. Men metoden är en för invecklad sak. Här stå pädagogerna mera ensamma, här äro goda råd dyrare, fordringarna svårare att uppställa. Metoden är den utformning en var lärare ger ett givet stoff; här kan man endast i begränsat mått befalla, huru gärna man än ville.

Man behöver blott ytligt syssla med herbartianska lektionsutkast och präparationer för att förstå, vilket betydande metodiskt arbete senaste halvsekel utfört. Man kan ej längre med Campe[1]) och hans samtid klaga, att historieundervisningen saknar metod, att man måste vara nöjd, blott läraren har kunskaper och god karaktär, det övriga får komma med tiden.

Oss återstår att beröra frågan om de *formella stegen.* I dem plägar man älska se det folkskolmässiga, varsna skrået i all dess skrytsamma och regelrätta ståt. Teorin hör dock till det allra intressantaste och bäst motiverade herbartianismen skapat. Vi fatta vår uppgift såsom Frick[2]) 1883: en fri, möjligast elastisk användning av stegen,

---

[1]) Geschichte und Unterricht in der Geschichte, Leipzig 1859, s. 28.

[2]) Abhandlungen I s. 264, 282.

lämpad efter klasser och läropensa med gott rum för lärarpersonligheten. Fordrar man blind tillämpning, ser man i teorin guld, präglat för alla tider, då står herbartianismen nära pädagogisk skolasticism. Vår ställning blir även här kritisk, och vi skildra med avsikt teorin så praktiskt som möjligt; den psykologiska detaljering man så ofta träffar i redogörelserna verkar, att grundtankarna och tillämpningen undanskymmas.

Det gäller först att få kursen lämpligt avdelad. Vikten av en sådan delning är en för sund grundsats för att behöva försvaras. Man tage även här endast en lärobok av gammalt datum i handen och jämföre den med en nyare; framstegen i gruppering och överskådlighet äro påtagliga.

Herbartianerna indela stoffet i *metodiska enheter*. Vad härmed menas, är ej så lätt att ange. Förklaringen: ett stycke undervisningsstoff, som kan behandlas efter de formella stegen, är den vanliga; den är i grunden tautologi och säger ej mycket. Man jämför en metodisk enhet gärna med en måltid mat, som eleven kan smälta. Man talar också om en vägsträcka, som skall tillryggaläggas; den skall klokt fördelas på dagsresor, vilka de unga mäkta vandra.

Den metodiska enheten skall bjuda något helt och avslutat, i sig sammanhörigt: en historisk dikt, ett fälttåg, en kulturperiod o. s. v. Den kan behandlas på en timme, den kan ock — detta är vanligare och särskilt på skolans slutstadier nödvändigt — räcka i dagar och veckor. Det gäller å ena sidan att fördela med hänsyn till kunskapsmaterien, å andra att didaktiskt efter elevens uppfattning gestalta stoffet.[1])

Förberedelsen börjar med *angivande av målet*. Ungdomen, säger Herbart, klättrar och springer gärna, men den skyr mörkret; vi måste skapa dager, så att föremålet ligger klart för ögat, så att vi verkligen komma

[1]) *Rein*, Päd. in syst. Darst. II s. 505 ff. D:me, Das fünfte Schuljahr, s. 50 ff.; *Wiget*, Die formalen Stufen, III Aufl. s. 62 ff.

framåt. Sådant vinner man genom att låta det hela inledas av så att säga en presentation eller rubricering.

Vi vilja ha eleven lös från de hindrande föreställningar, som råda för tillfället, föra honom in i den riktiga tankekretsen, väcka förväntan, lust att arbeta med. Målet anges kort och konkret; det skall vädja till intressen utan att därför det nya får antydas för tydligt. Öppet medger man, att det är en vansklig sak att få målet väl formulerat.[1]

Rein ger några exempel: »huru Fredrik den store upphjälpte sitt fattiga land»; »huru bevisar Fredrik, att han verkligen var sin stats förste tjänare?» Ointressant och sämre är Barths[2]) mål: »vi vilja se, huru enheten i den västerländska kyrkan upphört»; den metodiska enheten var den tyska reformationen.

Vi välja ett eget exempel. Vi ha sysslat med frankerrikets tidigare historia och börja framställningen av Karl den stores verksamhet med ett hurtigt och kort: »vi skola tala om den förste tyske kejsaren». Målet leder, såsom herbartianerna önska, omedelbart över till analysen, som klargör begreppen *kejsare* och *tysk* kejsare och kanske i mellersta Europa hemtar fram en del lokala sägner. Vi ha känslobetoning på förhand, medvetande att vårt mål skall nås, att det ej är för avlägset.

Det kan synas värdelöst detta utsättande av mål. För den lärare, som vant sig därvid, bjuder det stor lättnad. Det samlar tankarna, ger kläm och fart åt det hela. Ej förgäves har Johnsson[3]) likställt förfarandet med att ge en bok ett lockande namn. Energiskt hävda herbartianerna, att målet vädjar till viljan och har sin uppfostrande betydelse.

Så börjar *analysen*, en orienterande, förberedande diskussion. Den skall kalla till hjälp tidigare föreställningar. Herbart begär, att eleverna under lärarens led-

---

[1]) *Ziller*, Allg. Päd. s. 260 ff.; *Frick*, Abh. I: 248 ff.

[2]) Erziehungs- und Unterrichtslehre s. 320.

[3]) Opetusoppi II, Helsingfors 1906, s. 34.

ning skola få yttra sig; tankarna och erfarenheterna skola beriktigas och förfullständigas (Umriss § 106, 110).

Vi behandla t. ex. boktryckarkonstens uppfinning. Det är ovillkorligt nödigt att visa, huru man redde sig tidigare. Vi framkalla kontrastverkan genom att erinra om bokrikdomen och prisbilligheten i dag och få därpå genom otvunget samarbete av elever och lärare till stånd en färgrik liten kulturbild, huru människorna redde sig utan tryckpress och rörliga typer; vi prisa fliten hos bokavskrivarne, de prydliga bokstäverna, det starka papperet o. s. v. Exemplet visar, huru herbartianerna ge eleven vid analysen en viss grad av frihet; den behöver alldeles ej vara sträng och logisk. För vår del finna vi det, om timmen ges på detta sätt, helt naturligt, att målet uppställes först vid analysens slut t. ex. genom ett: nu tala vi om den man, som vållat en sådan omvälvning.

Rikligt analytiskt stoff bjuder ofta elevernas hemtrakt. Här må blott erinras om gamla Regensburg eller Konstans, för att ej tala om söderns urgamla kulturcentra, där det nästan är sant att stenarna tala, saxa loquuntur; så rika äro de historiska minnena. Ziller[1]), skaparen av detta formella steg, länkar uppmärksamheten på exkursioner och skolresor, därvid det historiskt minnesvärda städse bör beaktas för att sedan vid tillfälle kunna begagnas: borgar, rådhus, folkseder, rim, sagor o. s. v. Vackert och varmt har Willmann[2]) visat, huru stor roll i allas tankeliv detta den egna närastående världens empiriska material spelar; det är i grunden ställföreträdande för allt det främmande, som blir vår egendom. Stora erövrare ha ju velat utplåna historiska minnesmärken för att underlätta assimileringen.

I regeln blir det väl det tidigare lärda, som bjuder den bästa hjälpen. Frick söker ofta lägga som grund för det hela en geografisk inledning, ny i mycket för varje land, som upptages. Ett betydande tillflöde motse

---

[1]) *Ziller,* Allg. Päd. s. 265 ff.

[2]) Vorträge s. 54 ff.

vi från skolans övriga fack och i synnerhet på skolans slutstadier från elevernas privatlektyr.

Utan tvivel är steget lockande i hög grad. Man lämnar bort det lika ogärna som man avstår från expositionen i ett drama. Vi önska göra de äldre föreställningarna tjänstbara, ge bakgrund åt det hela. Men någon bindande regel att alltid iakttaga det vilja vi ej uppställa. Mången gång faller det sig ytterst besvärligt att ha analysen först. Redan Wiget[1]) gör avprutningar; han menar att analysen och syntesen, det följande steget, kunna avlösa varandra. Vi erinra t. ex. om ett lands natur; det vore knappast i sin ordning att på förhand utfråga eleverna, vad de veta om bärg, vatten o. s. v., utan må dessa upplysningar begäras, då de behövas.

Syntesen skall bjuda oss det nya. Det framställes av herbartianerna genom: 1. utvidgande undervisning (»Darstellender Unterricht»); 2. läsning av källskrifter och 3. lärarens berättelse.

Högst i kurs står i dag den första metoden. I all sin ensidighet är den synnerligen belysande för herbartianernas bästa praxis.

Då fru Rat Goethe för unge Johann Wolfgang berättade sagor, lät hon honom ofta fylla ut slutet. Hon väckte förväntningar, fantasin skapade det utelämnade. Den utvidgande undervisningen förfar lika. Under lärarens ledning skola eleverna själva gestalta det nya.

Hon var emellertid måttfullare än herbartianerna. Hon gav sagan, det nya huvudsakligen själv genom egen berättelse, vilket man här söker undvika.

Det gäller t. ex. att lära Fredrik Barbarossas historia. Drag för drag sammanställes en helhetsbild med hjälp av föreställningar, som eleverna redan besitta. »Historien förlorar intet av sin lockelse, ej heller något av sin inre sanning, om barnet föreställer sig Barbaros-

---

[1]) Die form. Stufen s. 32.

sas yttre efter kejsar Wilhelm I:s bild», yttrar Folz i artikeln Darst. Unterricht i Reins Encyklopädi.

Eller vi höra en timme i Reins övningsskola uti Jena om livet i en riddarborg (fjärde skolåret, Niebelungens klass). Läraren behöver endast locka fram föreställningar; skolresorna ha visat eleverna gamla medeltidsborgar, främst Koburg. Man så att säga diktar historien om den tidens liv. Man tänker på banketterna i borgsalen, sångarne, som kommo helt oväntat, rikdomarna, som samlades och attesteras än i dag av de väldiga parkerna och slottsanläggningarna. Att här ge en timme på annat sätt, t. ex. i form av fritt föredrag vore ej att tillråda. Det gåve blott bleka färger.

Hos Herbart träffas en del antydningar, som låta sig använda som stöd för metoden.[1] Å andra sidan prisar han det fria föredragets konst och hävdar dess rätt. Waitz följer honom även här åt.[2] Först Ziller har uttalat sig för metoden och fällt det befruktande ordet.[3] Sina ivrigaste förespråkare har den i Zillig och Rein; vilka obetingat förorda den.

Man söker frånkänna det fria föredraget dess värde. Vem är väl i stånd att berätta så, att elevarna städse äro med? Ett långt föredrag i skolan är omöjligt; alltid måste man genom inströdda frågor kontrollera uppfattningen, sporra till uppmärksamhet. Huru ofta är ej därtill denna uppmärksamhet endast hastig känslobetoning utan varaktigare spår i själslivet! Använder man lärobok, är i regeln mycket av det nya eleverna bekant, nyhetens behag är borta.

Framför allt, säger man, är det grundsatsen, uppfostrande undervisning, som här protesterar. Eleven bör läras att tänka och se själv, det dogmatiska måste bort. Föredraget pröfvar blott receptiviteten. Huru glatt och språksamt är ej barnet i hemmet. Skola skolmurarna

---

[1]) T. ex. I s. 182, Umriss § 107 ff.

[2]) Allg. Päd. s. 270.

[3]) T. ex. i Allg. Päd. s. 201, 283, 372. I Schuljahr s. 137 ff.

förstumma det, såsom hittills? Det gäller att göra eleven, ej läraren, till undervisningens centrum, att förfara möjligast heuristiskt. Man är pädagogiskt korttänkt, om man i kunskapsstolthet avvisar dessa rika källsprång av barnslig och ungdomlig åskådnings- och gestaltningskraft. Vi kunna vara säkra, att alla olympiska spel och medeltida torneringar bli tomma ord utan nödig åskådningsbas (t. ex. en folkfest med tävlan, en plansch m. m.)

Detta är sant i mycket. Men icke vilja väl herbartianerna på allvar utesluta berättelsen, det varma personliga ordet, denna viva vox, som går från själ till själ; det gäller allenast att utsätta gränser. Ingen historieundervisning kan avstå berättelsen. Den är »trollformen, som häjdar gråten och manar den vildaste oro till andlös stillhet; en berättelse utan diktens anspråksfullhet, men i konstnärlig form med behov av exposition, utveckling och avslutning», säger Nordahl Rolfsen i det präktigt skrivna företalet till Verdenshistorien for de unge.[1])

Sällsynt väl fyller Rolfsens berättelse de krav Herbart en gång framställde. Bägge begära största enkelhet i uttryck. Det hopträngda, abstarkta språket hos nyare historiker, yttrar Herbart, passar knappast ens på gymnasiets högsta klass; det sentimentala eller kvicka hos novellskrivarne måste undvikas. Han fortsätter:

»Man öve sig i berättande hos Herodotos. Man måste egentligen helt memorera hans berättelser i möjligast trogen, men flytande översättning. Verkan på barnen är överraskande. Senare kunna Arrianus och Livius användas. Antikens sätt att lägga i huvudpersonernas mun deras åsikter och motiv, varvid berättaren skyr att uppträda med egen reflexion, måste sorgfälligt efterliknas och bör blott såtillvida inskränkas, som att en konstlad retorik ej kommer till synes.» (Umriss § 243).

Vi ville till intet pris lämna bort berättelsen. Vår tid börjar åter få sinne för det episka, för berättelsens behag, som bjuder så mycket av gammal hemtrevnad.

Vi vänta ej någon nyfödd historieundervisning genom den utvidgande metoden. Den är en metod bland

---

[1]) Kristiania 1904, s. IX.

andra. Där stoffet är fantasimässigt, t. ex. i de historiska sagorna, är metoden fullt på sin plats; varje gång det gäller att varmt leva sig in i en period kommer den till användning. Men den manar till försiktighet; oftast är det omöjligt att annat än gissningsvis sluta sig till det, som skulle ske. Fara är jämväl för handen, att historien genom ensidigt bruk av metoden skall förlora den prägel av ålderdomlighet Ziller skattade så högt; historien kan bli »verkindlicht».

Metoden är lärorik i hög grad. Den ger tillfälle till rent av glansfulla lektioner. Den tuktar och leder fantasin, ger dragen plastik och åskådlighet. Vi nordbor kunna ej nog livligt beklaga, att oss ej står till buds den rikdom på analytiskt material kulturlanden ega. Men säkert lämna oss alltid de herbartianska präparationerna mycket att lära. Den utvidgande metoden är ett hos oss för litet använt medel att göra eleverna ej blott till åhörare, men till medarbetare. Det får ej som nu stanna vid detta klöverblad av pädagogisk fattigdom: berätta, återberätta, repetera!

Även kravet att använda källskrifter göres i syfte att tvinga eleven till ökad självverksamhet. Man har väl icke rätt att här tillskriva herbartianerna initiativet, därtill är saken för enkel och naturlig.

Herbarts förslag att tidigt börja läsningen av antikens klassiska verk i kronologisk fortsättning (Homeros, Herodotos, Plato, Xenofon o. s. v.) var gjort i källrörelsens intresse. Vad Herbart och hans tidigaste lärjungar begynt, har, som nämnt, Willmann på ett mästerligt sätt fört vidare i sina läseböcker för de tidigare skolåren.

Banbrytande är Peters 1849 utkomna arbete Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, en bok som väl sammangår med andan i den herbartska pädagogiken. Under en lång följd av år är han den främste källskriftsförespråkaren. Källektyr skulle h. o. h. skapa historieundervisningen och särskilt skulle de skriftställare beaktas, som själva sett det som de skildrat (vad Peter kallar naiv historieskrivning: Paul Warnefrid, Gregor av Tours m. fl.).

Ju närmare samtiden kursen når, dess svårare blir det att finna lämpliga källskrifter och han nödgas tillråda läsning av förträffliga historier, Schwab, Ranke o. a. Man slutar boken med intrycket, att Peter ej lyckats i sitt försök.

En hel rad »Quellenbücher» ha särskilt de sista tjugu åren utkommit. Mest känd är väl Schillings i många upplagor tryckta källskriftssamling för nya tiden; genom uppsatser i Reins Encyklopädi och i tidskrifter har han energiskt arbetat för saken. Även i vårt land ha t. ex. Wichmanns läro- och läseböcker i historia gjort omfattande bruk av källskrifter; frågan har därjämte ofta diskuterats.

En källskriftsbok liknar väl mycket ett slags krestomati; den bjuder en brokig mosaik urkunder, förordningar, dagboksblad o. s. v. I regeln ger man Peter och Schilling rätt däri, att de omedelbara vittnena äro att föredraga. Jämväl Schillings urvalsprincip — resultatet och följden betyda mer än handlingen — måste vinna understöd. Han liksom alla herbartianer använder med förkärlek den historiska dikten, vilken så ofta bäst visar, vilket intryck tilldragelserna övat på samtiden.

Det står utom allt tvivel, att undervisningen vinner mycket i friskhet och omedelbarhet genom användande av källskrifter. De skola i sin mån ge det hela stämning och färg. Och det är väl ej nog endast med »Belebung», även »Belehrung» bjuda de. De skola skärpa den historiska kritiken, göra omdömet säkrare.

Försöken att h. o. h. bygga historien på källskrifter har rönt föga uppmuntran. Med skäl betecknar Schiller[1] ett sådant förfarande såsom framsprunget ur okunnighet om det historiska stoffets natur. Det är nog, om en del viktiga tilldragelser bli belysta. Blott undantagsvis kan källskriften lämna fullt bevis; ett historiskt faktum måste ju mångfaldigt bestyrkas och skolan kan bjuda blott brottstycken ur det rika urvalet. Ej ens yrkeshistorikern är i tillfälle att använda ens närmelsevis

[1]) Handbuch der prakt. Pädagogik, III Aufl., s. 610.

alla orginalkällor. I regeln måste det lämnas åt den enskilde lärarens taktkänsla att avgöra, huru ofta och i vilken utsräckning han vill använda källskrifter; bristande tid blir alltid ett svårt hinder.

Ypperliga källskrifter bjuda antikens författare; även vid lektyren i de nyare språken kan månget värdefullt aktstycke upptagas. Det må sedan för historien bli en uppgift av värde att beakta och utnyttja sådant.

I allmänhet är man ense därom, att främst den nationella historien bör belysas med källskriftsutdrag. Därtill är ju hos oss början gjord, men det mesta återstår.

Ha vi väl med tanke och känsla fattat en så ytterst viktig händelse som t. ex. Borgå lantdag? Trots alla lärarens bemödanden i fritt föredrag, trots läxorna hör väl saken till dem, om vilka den uppriktige eleven, där han ej genom privatlektyr sökt avhjälpa bristen, brukar säga: det här borde kunnas, men *kan* jag det? Elevens omdöme är här sundare mången gång än lärarens; han har besvarat alla examensfrågorna, förfärdigat den obligatoriska uppsatsen om lantdagen o. s. v. utan att händelsen dock blivit kött och blod. Det bästa vore nu att få källor tryckta: beslut, protokollsutdrag, samtida yttranden, porträtt m. m.

Eller 1808—09 års finska krig. Huru lätt vore det ej att anordna källektyr! Undervisningen får helt annan fart i fall man efter slaget vid Oravais läser t. ex. Wilhelm von Schwerins brev till föräldrarna o. s. v.

Det är således ett krav av värde herbartianerna i sin yrkan på källskrifter föra fram. Men icke heller här vänta vi för mycket. Metoden är en bland flere, som avse att ge liv och åskådlighet åt undervisningen.

— Har nu det nya på ett eller annat sätt meddelats, börjar den process Herbart[1]) kallat besinning; fördjupning och besinning skola följas åt liksom inandning och utandning.

Man begär först en enkel sammanfattning (»rohe

---

[1]) I, s. 157 ff.; *Ziller*, Allg. Päd. s. 273.

Totalauffassung») i otvungen framställning av eleven. Därpå följer en förklarande »Besprechung», rättande av det felaktiga, utvidgande av det ofullständiga. Det hela slutar i regeln med att varje underavdelning förses med rubrik, en kort överskrift, som återkallar i minnet huvudhändelserna.

Man ger stor vikt åt denna senare del av syntesen. Det är den, som rymmer den tänkande betraktelsen, den egentliga uppfattningen. Det gäller att förstå det kausala sammanhanget; genom lämpliga kärnfrågor söker man uppvisa detta (varför?; motivera!). Fullt lika mycket hålles i sikte det sedliga; Rein [1]) talar om en psykologisk-etisk-religiös fördjupning. Den praktiska tillämpningen framstår bäst genom ett följande undervisningsprov.

Riktigt påpekar Johnsson [2]), att det ofta blir besvärligt att spara denna del av syntesen till sist. I synnerhet den utvecklande metoden kan bjuda omedelbart tillfälle till fördjupning, och det bleve endast onödig upprepning att ånya klargöra orsaker och följder, bedöma handlingens sedliga halt o. s. v.

Med syntesen är det steg Herbart kallat klarhetens avslutat. Det nya är inlärt. Det gäller därnäst att vidare utarbeta det, att utbryta begrepp och typer, att anknyta det till det gamla, att slutligen tillämpa och inöva det lärda.

Det tredje formella steget bär namnet *association* (resp. förknippning, jämförelse). Det avser att sammanställa de nya föreställningarna sinsemellan och med äldre. Steget bjuder ingenting nytt, är fastmer huvudsakligen formell övning, tvingande till eftertanke. Det viktiga och bestående skall fås fram, värdefulla kombinationer skapas.

Vetandet är, säga herbartianerna, ej elevens inre egendom, så länge det häftar vid bokens sida, hör med på sin bestämda plats i en avgränsad föreställningsgrupp.

---

[1]) Päd. in syst. Darst. II s. 521; V Schuljahr s. 60.

[2]) Opetusoppi II s. 71.

Vi måste bryta sammanhanget, finna nya former, annan rikare ordning.

Vikten av sådana förknippningar finnes tillbörligen betonad hos Herbart [1]. Efterföljarena fortsätta alla med stor iver. Willmann [2] ger flere vackra exempel på historiska associationer. Heroerstadiet och riddartiden sammanträffa i kulten av kraften och djärvheten; det straffade övermodet lyser fram i Darius tåg mot skyterna lika väl som i Napoleons till Ryssland; kampen pro aris et focis är densamma, om den föres av sachserkonungar mot magyarerna eller av Leonidas mot perserna; Aristides är den rättvise statsmannens typ, Alexander den store den geniale erövrarens, och till dem måste jämförelserna om och om söka sig.

Det öppnar sig en oöverskådlig rad sådana jämförelser och förknippningar, bjudande ett ypperligt tillfälle till immanent repetition och tillfälle att »operera» med stoffet, såsom Jäger [3] önskar. Vi sammanställa krigståg från Europa till Asien på olika tider, fäder, som lagt grunden till sönernas storhet, visa huru ofta kustbildningen verkat kulturbärande, huru bärgsfolken gett liv och rörelse åt en sömnig historia o. s. v. Inom samma metodiska enhet jämföra vi Luther efter tesuppspikningen och efter riksdagen i Worms. Överallt lämnas möjligheter till fördjupning, fantasiarbete, känslobetoning. Man tänke sig endast en sådan association tillämpad som Rein föreslår i boken om det femte skolåret (s. 68). Man jämför Attilas och Alariks begravning. Bådas bisättning var ståtlig. Men medan vid Attilas grav vilt tjut höres, danser av druckna utföras, sörja Alariks kämpar bittert hjältens död. Där har vi hednisk råhet, ångest och skräck, här djup tillgivenhet, mildare, av kristendomen påverkade seder. Jämförelsen skapas genom utvecklande metod och den når en hög grad av åskådlighet.

---

[1] t. ex. I s. 206.

[2] Vorträge s. 93.

[3] Bemerkungen über d. gesch. Unt. s. 8, 14.

Ofta bjuder steget ett lockande »Hinüberblicken» till andra fack. Diktens och historiens personer jämföras. Även elevens egen livserfarenhet begagnas rikligt.

Från fackhistorikerns synpunkt sett ha sådana jämförelser ej det bästa rykte. I regeln visa sig likheterna rätt haltande och snarare kan det vara behövligt att få olikheterna fram, vilket svalkar de ungas nit[1]). Det har sin våda att parallellisera Solons författning med centurieförfattningen i Rom, 1600:talets revolutioner i England med den stora franska; icke dess mindre ha jämförelserna, väl ledda, sitt värde. Alltid gäller det att se till, att jämförelserna, kontrasterna eller förknippningarna ej bli för ytliga, tillfälliga eller sökta.

Flere av exemplen här ovan ha tagits för att visa, huru lyckligt jämförelserna *inöva* det lärda. Vi skola emellertid icke ännu behandla anmärkningarna mot ett särskilt associationssteg, utan gå vidare.

Det fjärde steget, *systemet* (sammanfattningen, lärovinsten) har att samla och ordna de vunna föreställningarna. Ur det konkreta materialet skola vi fixera det begreppsliga resultatet, ställa allt på rätt plats i det fackvetenskapliga systemet. Uttryckligen betonas, att vi måste nöjas med »psykiska» begrepp; de logiska, vetenskapliga ligga för högt[2]).

Man jämför gärna systemsteget med en fackvetenskaplig liten lärobok. I korta satser, märkord (»Stichwörter»), schematiska teckningar o. d. ha resultaten samlats på ett enkelt överskådligt sätt. För eleven har detta dock helt annat värde än läroboken, emedan det skapats ganom eget arbete. Historien bär episk prägel, och det nya behöver mestadels självfallet ej någon särskild hopsnörning till begrepp och lagar. Det fackvetenskapliga är färdigt därförutan. Men man önskar ha det grupperat i tabeller, underavdelningar o. s. v. utöver det som anordnas rent kronologiskt; man för sålunda kolumner över

---

[1]) *Ohly* i Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1893 s. 451.

[2]) *Rein*, I Schuljahr s. 148.

frihetskrig, olika orter, vid vilka ett lands öden främst länkats o. s. v. Här sluter sig steget som fortsättning omedelbart till associationen [1]).

Ett »systemhäfte» i en herbartiansk skola bjuder dock därutöver en mängd saker. Man har t. ex. sysslat med en konung, som förstod skänka en efterbliven, laglös och fattig landsdel lycka och välstånd; i häftet antecknas t. ex. satsen: en tapper, rättvis härskare är välsignelse för sitt folk (Fredrik I i Brandenburg). Trettioåriga krigets historia med dess fasor för Tyskland sammanfattas i Schillerstrofen: »Ein furchtbar wütend Schrecknis ist der Krieg». Schilling [2]) erinrar att det är av värde att, så vitt möjligt, söka finna en sådan kort sammanfattande tes som uttryck för det hela eller för någon stor idé.

Herbartianerna [3]) älska dessa korta tänkespråk. De sammanfatta, säger man, utmärkt det etiska innehållet, ge färg och belysning åt situationen; med sin rytm och meter, sin plastiskt enkla form äro de lätta att hålla i minnet. Tillsammans skänka de en hel praktisk livsåskådning, en »gatfilosofi». För det rent historiska ha sådana uttryck även värde; Willmann t. ex. erinrar, vilken rik fond historiskt vetande rymmes i satserna: videant consules, ceterum censeo m. fl. Det bör väl dock icke nekas, att dessa »Sprüche» ofta äro rätt abstrakta och tarva sin grundliga förklaring, vilken ej utan vidare ges av pensum för tillfället.

Det råder ej enighet, huruvida tabeller o. d. ej lika väl kunde föras till det följande steget; de inöva jämväl det lärda. Ej heller rörande tänkespråken föreligger säker praxis; de äro ju lika mycket sammanfattning som tillämpning. I och för sig är saken likgiltig, men som

---

[1]) *Bodenstein* i Pädag. Studien 1891 s. 129 fl.; *Fritsche*, Die Gestaltung der Systemstufe, Langensaltza 1896.

[2]) i Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 1884 s. 88 ff.

[3]) *Ziller*, Allg. Päd. s. 308 ff.; *Rein*, Päd. in syst. Darst. 308 ff.; *Willmann*, Didaktik II s. 350.

systemstegets uppgift bör väl med rätta blott fastslås, att resultaten måste samlas och förtecknas, ur de konkreta begreppen, det allmängiltiga framhämtas.

Metod (resp. funktion, användning) kallas det sista steget. Det gäller att öva, att praktiskt använda det inhemtade; kunskap utan färdighet är föga värd.

En vanlig tillämpning är en skriftlig uppsats. Som sådan förordar Ziller [1]) gärna sammanställande av biografier; eleven har att ur det historiska materialet skapa en bild t. ex. av Hannibals liv. Man ger en tabell årtal och begär uppgifter om då inträffade händelser. En utmärkt tillämpning är beskrivande av en plansch, hörande till den metodiska enheten. Även till de tekniska arbetena hänvisar man; modellera ett vikingaskepp t. ex.!

Tillämpning är vidare privatlektyr, läsning av historiska dikter m. m. Pädagogiskt sett är det säkert riktigast att upptaga dikten här; den uppfattas nu vida bättre än om den inlett framställningen och först småningom förklarats.

Till steget hör tillämpning av det lärda på den egna samtiden. Är Fredrik II:s uppfattning av furstens kallelse giltig ännu i dag?, frågar Schilling [2]). Stundom har det etisk tillämpning på skollivet; Henrik IV:s historia låter man gärna inskärpa behovet av tidig tukt och uppfostan.

Bäst framgå stegens förtjänster och brister ur några lektionsutkast. Vi börja med en präparation för ungefär det sjätte skolåret till den metodiska enheten: *Rudolf av Habsburg* [3]). Den behandlas under tvänne timmar.

Mål: Efter lång tid välja furstarna en inhemsk man till överhuvud; låt oss se vem!

---

[1]) Allg. Päd. s. 321.

[2]) Jahrbuch 1884 s. 111.

[3]) Präparationen, starkt förkortad, är i huvudsak lånad från *Spielmann*: Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen II, Halle 1907, s. 346 ff.

Analys. Tiden före valet, »den kejsarlösa, förskräckliga tiden» karaktäriseras: godtycke, rov. Man hemtar fram lyckligare tider med dugliga härskare för att nå nödig kontrastverkan.

Skulle furstarna dock slutligen välja en duglig kejsare? Skulle de välja en mäktig man? Vi ha väckt nödig förväntan.

Syntes. Det nya avdelas sålunda:

1. Rudolfs av Habsburg val.
2. Rudolf och rovriddarne.
3. Rudolf och Ottokar av Böhmen.
4. Rudolf och hans folk; hans död.

Varje underavdelning utfrågas, sedan den fåtts färdig, genom korta kärnfrågor. I fall av behov återberättas den. Vi ge all skildring med nödig åskådlighet och bredd; vi jämföra Rudolfs och Ottokars hovhållning, hela deras personliga uppträdande. Då Rudolf är som mäktigast, läsa vi Görres dikt König Rudolf und seine Krieger. Den ger stämning åt den sista avdelningen, och deltagande är säkert att påräkna, då vi skildra hans död.

Association. Jämförelse mellan Rudolf och David som riksordnare, som människor. D:o mellan Rudolf och Henrik av Sachsen. Varför drog Rudolf ej till Italien liksom företrädarne? Fri jämförelse mellan Rudolf och andra folkvänliga och rättvisa statsmän (hos oss förslagsvis Gustav Vasa).

System. 1. Etiskt. »Ein Oberhaupt muss sein, ein höchster Richter».

Rätt blir alltid rätt.

Kejsardömet är freden.

2. Historiskt. De viktigaste årtalen upptecknas. Som märkord för rovriddarkampen användes Rudolfs svar: adligt blod har jag ej utgjutit och inga adelsmän har jag hängt, utan tjuvar, rövare, mördare har jag straffat. Ottokars landområde anges, likaledes delningen.

Metod. En uppsats utarbetas. Schillers Der Graf von Habsburg läses.

Ur Reins åttonde skolår hemta vi följande undervisningsutkast, använt jämväl av Knabe i hans skrift om formalstegen (s. 61 ff.). Uppgiften är *återupprättandet av det tyska riket.*

Mål. Låt oss se, huru det kommer sig att vi åter ha en kejsare i spetsen för vårt rike!

Analys. Sedan den 18 jan. 1871 ha vi en kejsare, utropad på främmande mark. Österrikarne höra ej till riket. Även mycket annat har förändrats efter Wienerkongressen; området bestämmes.

Syntes. Frågan, genom vilka händelser dessa förändringar kommit till stånd, för oss tillbaka till:

1. Kriget mot Danmark;
2. Kriget mot Österrike;
3. Kriget mot Frankrike.

Dessa underavdelningar behandlas under par timmar. Den fördjupade syntesen kan ske i form av jämförelser mellan Napoleon III och Wilhelm I, de franska och tyska fältherrarna och härarna.

Association. Krigföringen förr och nu.
Frederna 1815 och 1871.
Det gamla kejsardömet och det nya.
Frihetsårens stora män och det nya kejsardömets.

System. 1. Religiöst och etiskt system. »Einigkeit, Recht und Freiheit sind des Glückes Unterpfand». Tyskland, det mäktiga riket i mitten av Europa, bjuder skydd för freden och kulturen.

2. Historiskt system: viktigare årtal upptecknas.

Metod. Vad har ett folk att göra för att hålla sig på höjden av ära och för att kunna sträva vidare?
I vad mån besitta vi i det nya riket enhet och frihet?
Huru bevisa vi bäst vår fosterlandskärlek?
Husen Habsburgs och Hohenzollerns öden.
Äro alla tyskar förenade i det nya riket?

Vi ha redogjort för teorin i dess vanligaste tillämpning. I sak torde alla herbartianer vara ense därom, att schemat innehåller allt det väsentliga. Skiljaktigheterna

äro huvudsakligen att söka rörande det antal steg man önskar tillämpa. Försiktigt har Dörpfeld nöjts med blott tre: åskåda, tänka, använda[1]; därmed har han fått fram det viktigaste, som vid den metodiska behandlingen av ett stoff bör iakttagas. Nyligen har Johnsson väsentligen anslutit sig till samma uppfattning och klart motiverat sin ståndpunkt[2].

Den sjuka punkten är onekligen associationssteget[3]. Det bär tycke av tänkande betraktelse, metod och system och har väl knappast i allmänhet rätt att stå skilt för sig, huru gärna man än önskar få till stånd dessa jämförelser, som så befästa kunskapen och ge det hela personlig färg.

Det hör till det egendomligaste man möter i pädagogikens senaste historia att följa med kampen emot dessa steg. Energiskt ha de en gång avvisats av Kehr och Stoy. Emellertid har Stoy tämligen noggrant själv förordat liknande steg. Nyligen har v. Sallwürk[4] velat utdöma dem, men hans egna Normalformen (Hinleitung, Darstellung, Verarbeitung) stå, såsom Barth[5] riktigt framhållit, det Ziller-Reinska förslaget helt nära trots olikheten i motivering. Här är ej platsen att närmare utreda allt detta, som skulle tarva en monografi för sig.

Huvudsyftet med de formella stegen är att tvinga eleverna till självverksamhet; det berättigade häri torde ingen ifrågasätta. Men man menar, att de sätta tvångströja på läraren, döda hans självvständighet. Stegen bjuda likväl alls intet stelt schema, som skall slaviskt följas. Analysen må utlämnas och det förut kända i stället kallas till hjälp vid syntesen, då så fordras, associationen

---

[1]) Der didaktische Materialismus, III Aufl. s. 76 ff.

[2]) Opetusoppi II s. 32 ff.

[3]) *Wilk* i Jahrb. 1897.

[4]) Die didaktischen Normalformen, Frankfurt 1901.

[5]) Erziehungslehre s. 316; en framställning av de senaste angreppen mot formalstegen lämnar *Litius* i Pädagogiska föreningens tidskrift, 1907 häftena 5—8; även han godkänner i huvudsak teorin.

desslikes. Icke heller är det väl nödigt att alltid abstrahera begrepp och att bestämt utforma dessa. Stegen bjuda endast några undervisningsprinciper av högt värde att beakta vid stoffets meddelande; det kräves ock en mindre vanlig andlig kraft att genomföra dem. Men där det skett och där schemat är vordet den begåvade lärarens personliga besittning, lider det ej tvivel, att undervisningen skall få en fri och konstnärlig gestaltning. Enligt förf:s mening höra dessa formella steg till det yppersta, varmed herbartianismen riktat pädagogiken; en bekantskap med det praktiska förverkligandet vare sig i den herbartianska skolsalen eller i genomtänkta präparationer lämnar rik vinning.

Slutord.

Kan en historieundervisning, given i herbartiansk anda, lämna de unga möjligheter till rikt andligt växande? Den frågan framkastades redan på bokens första sidor. Trots all kritisk försiktighet och trots alla avprutningar har uppfattningen genomgående varit den, att den kunde det. Nu återstår endast att kort sammanfatta resultaten.

Rein plägar gärna framhålla, att Herbarts metafysik allmänt anses övervunnen, hans etik och psykologi i mycket redan föråldrade, huru rik på väckelser än särskilt den senare är. Endast i pädagogiken har han skapat ett verk, som har bestående värde.

Herbartianismen i pädagogiken har icke verkat på bredden, ytligt sett icke tryckt djup stämpel på skolarbetet i allmänhet eller på enskilda läroämnen. Och dock skall kännaren räkna ett stort antal starka trådar, som spunnit sig ut från mästaren och hans efterföljare. Det hör till lärans stoltaste segrar, att skolmannen tänker och handlar i så många fall utan att veta av att han går herbartianismens ärenden. Å andra sidan är det sant, att den, som gjort sig grundligt förtrogen med den Herbart-Zillerska riktningen, i stort icke kan bli från densamma fri. Må vara, att mycket av herbartianismens övertag beror derpå, att den företräder ett färdigt system, vilket motståndarne sakna; det kan dock ej nekas, att ett fördjupande i den samma är lika önskligt som nödvändigt.

Har Nietsche lärt oss beundra den *starka* viljan, förklara herbartianerna, att detta ännu ej förslår; beun-

dra vida mer den *goda* viljan, gör den till del av ditt eget jag! Vi tadla skolan för att dess historieundervisning så sällan når över en yttre hantering av läromaterien. Det hela blir notismakeri, en episkt intressant vandring genom det väldiga fältet, men fördjupningen, det varma intresset saknas; »leider fehlt das geistige Band». Då begär vår teori stoff, dem de unga förstå, värdefulla begränsade områden, som omsorgsfullt bekantgöras. Historiens svaghet är, att den ej kan nog empiriskt klargöra sina händelser, att dessa ofta äro för svåra och invecklade att av de unga fattas. Utan stark och ihållande förståndsverksamhet är det ej möjligt att nå historisk kunskap: detta är på visst sätt en fördel. Historiens styrka är, att den så lätt får deltagandet med; »vad vore världen, om vi blott skådade den med förståendets öga; den vore kall, kal, tråkig». Icke besittningen av kunskap är skolans bästa gåva, men förvärvet därav; vi begära rik och mångsidig andlig övning. Det yppersta är, att vid denna historia kan vädjas till själens starkaste kraft, det sedliga; här talar personlighet till personlighet; det förflutna blir sålunda ofta jämbördigt med det levande, förklarar detta och lämnar lärdom för framtiden.

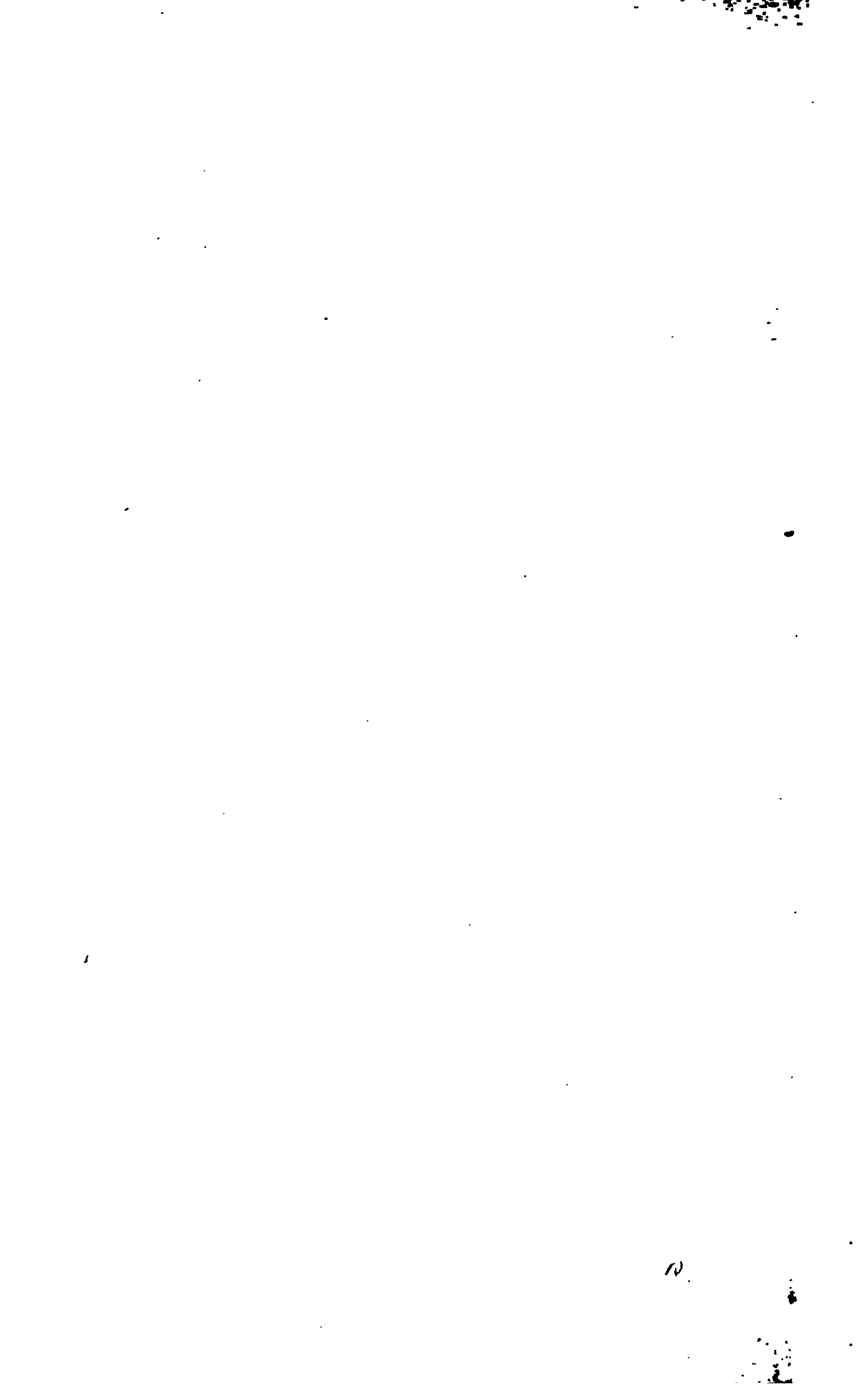
Vi gåvo kunskapen sjävständigare värde än herbartianerna önska. Men vi voro med dem fullt ense därom, att kunskapen aldrig bjuder karaktären av något avslutat; aldrig sanningens hela besittning, städse nya vinningar, ny kärlek till studieområdet, det var intressets innehåll.

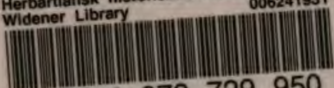
Herbartianernas metod kunde man kalla genetisk. Icke en färdig byggnad bjuda vi; kunskapen uppstår småningom, den, växer fram under lärarens och elevens gemensamma arbete. Någon tvångströja för läraren får metoden aldrig bli, hellre då frihet. Men det märkliga är, att varje lärare i en framgångsrik undervisning mer eller mindre måste följa de grundsatser teorin om de formella stegen understryker.

Vi voro ej i tillfälle att tillerkänna historien, såsom många herbartianer föreslå, centralplatsen i skolans läro-

plan. Det finnes kanske ämnen, som äro lika allsidigt bildande. Historien har sitt område för sig, men den må hjälpa och stödja andra ämnen, lika väl som den av dem skall mottaga samma tjänst; av att förtrycka och styra lider historien även själv.

Icke dess mindre är dess värde i skolan obestridligt. Fyller den ej där sin plats, blir den ej mänsklighetens lärarinna, då bära ungdomslärarne den främsta skulden.




Educ 2235.208.10
Herbartiansk historieundervisning .
006241931
Widener Library
3 2044 079 729 950